

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Enseignement des expressions figées métaphoriques  
françaises à des apprenants vietnamiens**

par

Le Thi Hoa

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D)  
en didactique

Février, 2009

© Le Thi Hoa, 2009



Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée:

**Enseignement des expressions figées métaphoriques  
françaises à des apprenants vietnamiens**

présentée par  
Le Thi Hoa

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

**Mme Manon Hébert**  
présidente-rapporteur

**Mme Françoise Armand**  
Directrice de recherche

**M. Alain Polguère**  
Co-directeur

**Mme Patricia Lamarre**  
Membre du jury

**Mme Nguyen Thi Cuc Phuong**  
Examinatrice externe

**M. François Bowen**  
Représentant du doyen de la FES

## Résumé

Dans cette étude, l'auteure a mis en évidence la pertinence de l'emploi de l'approche de traduction/comparaison dans l'enseignement/apprentissage des expressions figées métaphoriques (EFM) en français langue seconde (FLS). L'approche de traduction/comparaison ici développée repose sur les principes suivants: encoder verbalement et visuellement les EFM nouvelles grâce à la mise en évidence de l'image qui les sous-tend peut faciliter leur rappel; traduire les EFM à apprendre en L1, puis comparer ces expressions équivalentes, peut créer une clarté cognitive et une conscience de la particularité linguistique de ces EFM, ce qui augmente la capacité des apprenants à les comprendre et à les retenir car il y a un traitement profond de l'information les concernant; reconnaître les connaissances antérieures de l'apprenant en matière des EFM de la L1 et les mettre en lien avec les EFM de la L2 peut augmenter l'intérêt et la motivation des apprenants dans leur processus d'apprentissage des EFM de cette langue.

Afin de mettre en œuvre l'approche de traduction/comparaison et de vérifier son efficacité, une intervention se composant d'un cours théorique et de quatre cours pratiques portant sur un corpus de 94 EFM choisies a eu lieu. Les sujets de cette intervention sont 69 étudiants de l'Université de Hanoi, natifs du vietnamien et de niveau avancé en FLS. L'effet de l'intervention sur la rétention, la compréhension et la production des EFM étudiées a été évalué au moyen de trois épreuves constituées à partir des recherches empiriques qui ont validé l'efficacité d'autres approches d'enseignement des EFM (approche d'élaboration étymologique et approche de métaphore conceptuelle). Les résultats obtenus au pré-test, au post-test immédiat et au post-test différé de deux semaines, tendent à démontrer l'effet très positif de l'approche de traduction/comparaison

sur les variables mesurées. Il est donc recommandé que l'approche de traduction/comparaison soit utilisée dans l'enseignement des EFM en FLS auprès d'apprenants natifs du vietnamien et de poursuivre les recherches dans d'autres contextes (autre langue, autres apprenants). L'auteure a également suggéré que les autres approches telles que l'approche d'élaboration étymologique et de métaphore conceptuelle soient supplémentaires à l'approche de traduction/comparaison, et que les cinq étapes élaborées et utilisées dans cette intervention soient prises en compte dans la pratique de classe.

**Mots clés:** Comparaison - Ensemble préfabriqué lexicalisé - Étudiants vietnamiens - Expression figée métaphorique - Français langue seconde - Français langue étrangère - Métaphore - Traduction - Vocabulaire - Unité lexicale.

## **Abstract**

In this study, the author has highlighted the relevance of the use of the translation/comparison approach in the teaching/learning of French second language (FSL) fixed metaphorical expressions (FME).

The translation/comparison approach developed here is based on three principles. The verbal and visual encoding of new FME can facilitate their recall thanks to the discovery of the image behind them. The translation of the FME learned in L1 and the comparison of these equivalent expressions can create a cognitive clarity and awareness of the linguistic characteristics of the FME, which in turn increases the student's ability to understand and retain them because there is a deep processing of information about them. Finally, the creation of a link between the student's prior knowledge of the FME from L1 to the FME of L2 may increase the student's interest and motivation in the learning process of the language's FME.

To test the translation/comparison approach and verify its effectiveness, an intervention consisting of one theoretical course and four courses built on 94 FME was held. Sixty-nine advanced FSL Vietnamese students from the University of Hanoi were the subjects of this intervention. The effect of the intervention on the retention, comprehension, and production of the FME studied, was assessed using three tests built on the empirical research that validated the effectiveness of alternative approaches to teaching FME (the etymological elaboration approach and the conceptual metaphor approach). The results obtained in the pre-test, post-test, and post-test deferred by two weeks, tend to demonstrate the very positive effect of the translation/comparison approach on the

measured variables. It is therefore recommended that the translation/comparison approach be used in the teaching of FME with FSL students, native of Vietnam, and that the research be continued in other contexts (other languages, other students). The author has also suggested that other approaches, such as the etymological elaboration approach and the conceptual metaphor approach , supplement the translation/comparison approach, and that the five stages developed and used in this intervention be taken into account during classroom practice.

**Keywords: Comparison - Precast lexicalised phrases - Vietnamese students - Fixed metaphorical expression - French second language - Metaphor - Translation - vocabulary - Lexical unity.**





2.2.6.1	<i>Les propriétés des EFM pouvant favoriser leur enseignement/apprentissage</i> .....	70
2.2.6.2	<i>L'apprentissage des EFM</i> .....	75
2.2.6.3	<i>L'enseignement des EFM</i> .....	80
<b>2.3</b>	<b>Les supports théoriques des approches d'enseignement des EFM</b> .....	<b>115</b>
2.3.1	<i>Théorie de la sémantique cognitive</i> .....	115
2.3.2	<i>La théorie des niveaux de traitement</i> .....	117
2.3.3	<i>La théorie du double codage</i> .....	118
2.3.4	<i>La L1 et la théorie de l'analyse contrastive</i> .....	118
2.3.5	<i>La théorie de la traduction comparée</i> .....	120
<b>2.4</b>	<b>Synthèse et rappel des questions de recherche</b> .....	<b>124</b>
<b>Chapitre 3</b>	<b>Méthodologie</b> .....	<b>128</b>
<b>3.1</b>	<b>Le choix du moment d'intervention</b> .....	<b>129</b>
<b>3.2</b>	<b>Les sujets</b> .....	<b>130</b>
<b>3.3</b>	<b>Le corpus: critères de choix et validation des EFM retenues</b> .....	<b>132</b>
3.3.1	<i>Épreuve 0 (reconnaissance)</i> .....	133
3.3.2	<i>L'analyse des résultats de l'épreuve 0</i> .....	134
<b>3.4</b>	<b>Le déroulement de l'intervention</b> .....	<b>136</b>
3.4.1	<i>Le contexte</i> .....	137
3.4.2	<i>Le cours théorique</i> .....	139
3.4.3	<i>Les quatre cours pratiques</i> .....	140
<b>3.5</b>	<b>Les épreuves</b> .....	<b>148</b>
3.5.1	<i>Épreuve 1 (rétention)</i> .....	148
3.5.2	<i>Correction de l'épreuve 1</i> .....	154
3.5.3	<i>Épreuve 2 (compréhension)</i> .....	156
3.5.4	<i>Correction de l'épreuve 2</i> .....	159
3.5.5	<i>Épreuve 3 (production/traduction)</i> .....	160
3.5.6	<i>Correction de l'épreuve 3</i> .....	164
3.5.7	<i>Administration des épreuves</i> .....	165
<b>Chapitre 4</b>	<b>Présentation des résultats</b> .....	<b>168</b>
<b>4.1</b>	<b>Les traits saillants de l'intervention</b> .....	<b>170</b>
<b>4.2</b>	<b>Les résultats obtenus à l'épreuve 1 (rétention)</b> .....	<b>175</b>
4.2.1	<i>Les résultats obtenus à l'épreuve 1</i> .....	175
4.2.2	<i>Les résultats de l'épreuve 1 selon les parties du discours</i> .....	176
4.2.2.1	<i>Les résultats obtenus pour chaque classe</i> .....	177
4.2.2.2	<i>La comparaison des quatre classes selon le temps</i> .....	180
4.2.3	<i>Les résultats obtenus à des items spécifiques de l'épreuve 1</i> .....	181
<b>4.3</b>	<b>Les résultats obtenus à l'épreuve 2 (compréhension)</b> .....	<b>184</b>
4.3.1	<i>Les résultats obtenus à l'ensemble de l'épreuve 2</i> .....	184
4.3.2	<i>Les résultats de l'épreuve 2 selon les parties du discours des EFM</i> .....	186
4.3.2.1	<i>La comparaison des scores obtenus aux trois temps pour chaque classe</i> .....	186
4.3.2.2	<i>La comparaison des quatre classes selon le temps</i> .....	189
4.3.3	<i>Les résultats obtenus à des items spécifiques de l'épreuve 2</i> .....	190
<b>4.4</b>	<b>La différence entre les moyennes des épreuves 1 et 2</b> .....	<b>194</b>

4.5 Les résultats obtenus à l'épreuve 3 (production) .....	196
4.5.1 Les scores obtenus à l'ensemble de l'épreuve 3 .....	196
4.5.2 Les scores de l'épreuve 3 selon les cas de problème .....	197
<b>Chapitre 5 Interprétation et discussion des résultats .....</b>	<b>200</b>
5.1 La confrontation des considérations théoriques et de l'ensemble des résultats .....	201
5.2 Les données mises en relation avec la première sous-question .....	206
5.3 Les données mises en relation avec la deuxième sous-question .....	209
5.4 Les données mises en relation avec la troisième sous-question .....	212
5.5 Les données mises en relation avec la quatrième sous-question .....	216
5.6 Les données mises en relation avec la cinquième sous-question .....	222
<b>Chapitre 6 Conclusion .....</b>	<b>228</b>
6.1 Conclusion générale .....	229
6.2 Contributions de la recherche .....	231
6.3 Recommandations pédagogiques .....	232
6.4 Limites de la recherche .....	242
6.5 Recommandations pour de futures recherches .....	246
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>251</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>263</b>
Annexe 1. Liste des 95 EFM retenues .....	264
Annexe 2. Tableau récapitulatif du cours théorique .....	282
Annexe 3. Grille de comparaison du cours 2 .....	284
Annexe 4. Grille de correction du cours 2 .....	286
Annexe 5. Grille de comparaison du cours 3 .....	289
Annexe 6. Grille de correction du cours 3 .....	291
Annexe 7. Grille de comparaison du cours 4 .....	293
Annexe 8. Grille de correction du cours 4 .....	295
Annexe 9. Grille de comparaison du cours 5 .....	297
Annexe 10. Grille de correction du cours 5 .....	299
Annexe 11. Épreuve 0 .....	302
Annexe 12. Épreuve 1 .....	307
Annexe 13. Grille de correction de l'épreuve 1 .....	316
Annexe 14. Épreuve 2 .....	325
Annexe 15. Grille de correction de l'épreuve 2 .....	334
Annexe 16. Épreuve 3 (traduction) .....	342
Annexe 17. Grille de correction de l'épreuve 3 .....	345

<b>Annexe 18. Formulaire de consentement éclairé: objet et conditions de participation .....</b>	<b>353</b>
--	------------

## Liste des tableaux

<b>Tableau I.</b>	Types d'expressions .....	32
<b>Tableau II.</b>	Les traits caractéristiques des sujets .....	131
<b>Tableau III.</b>	Plan de l'expérimentation .....	136
<b>Tableau IV.</b>	Le contenu de l'intervention.....	138
<b>Tableau V.</b>	Exemple de l'activité cinq du cours pratique .....	146
<b>Tableau VI.</b>	Exemple des réponses attendues de l'activité cinq du cours pratique.	147
<b>Tableau VII.</b>	Administration des épreuves .....	148
<b>Tableau VIII.</b>	Moyenne et écart-type de l'épreuve 1 .....	175
<b>Tableau IX.</b>	Moyenne et écart-type des EFM verbales de l'épreuve 1 .....	178
<b>Tableau X.</b>	Moyenne et écart-type des EFM nominales de l'épreuve 1 .....	178
<b>Tableau XI.</b>	Moyenne et écart-type des EFM adjectivales de l'épreuve 1 .....	179
<b>Tableau XII.</b>	Moyenne et écart-type des EFM adverbiales de l'épreuve 1.....	180
<b>Tableau XIII.</b>	Moyenne et écart-type de l'ensemble de l'épreuve 2.....	185
<b>Tableau XIV.</b>	Moyenne et écart-type des EFM verbales de l'épreuve 2 .....	186
<b>Tableau XV.</b>	Moyenne et écart-type des EFM nominales de l'épreuve 2 .....	187
<b>Tableau XVI.</b>	Moyenne et écart-type des EFM adjectivales de l'épreuve 2.....	188
<b>Tableau XVII.</b>	Moyenne et écart-type de la catégorie adverbiale de l'épreuve 2 .....	189
<b>Tableau XVIII.</b>	Moyenne et écart-type des épreuves 1 et 2 aux trois temps de mesure	195
<b>Tableau XIX.</b>	Les résultats obtenus pour l'ensemble de l'épreuve 3 .....	196
<b>Tableau XX.</b>	Les scores de l'épreuve 3 par catégorie.....	198
<b>Tableau XXI.</b>	Résultat du test $t$ calculé sur les échantillons appariés .....	199
<b>Tableau XXII.</b>	Les scores de rétention obtenus par les sujets avec d'autres approches .....	207
<b>Tableau XXIII.</b>	Les scores de compréhension obtenus par les sujets avec d'autres approches .....	209
<b>Tableau XXIV.</b>	Les scores de production dans les recherches de Boers (2000).....	223
<b>Tableau XXV.</b>	La répartition des trois types d'équivalence des EFM examinées .....	243

## Liste des figures

<b>Figure 1.</b>	Présentation des scores moyens de l'épreuve 1 aux trois temps de mesure .	176
<b>Figure 2.</b>	Distribution des scores obtenus aux quatre classes d'EFM de l'épreuve 1 aux trois temps de mesure .....	181
<b>Figure 3.</b>	Distribution des scores obtenus pour l'ensemble de l'épreuve 2 aux trois temps de mesure.....	185
<b>Figure 4.</b>	La distribution des scores des quatre classes de l'épreuve 2 aux trois temps de mesure .....	190
<b>Figure 5.</b>	La distribution des scores des deux épreuves 1 et 2 aux trois temps de mesure .....	195

## Liste des abréviations et symboles

ALS	anglais langue seconde
EFM	expression (s) figée(s) métaphorique(s)
UPNH	Université Pédagogique Nationale de Hanoi
ESLE	École Supérieure des Langues Étrangères
UdH	Université de Hanoi
FLE	français langue étrangère
FLS	français langue seconde
L1	langue première
L2	langue seconde
Litt.	Traduction littérale
Refor.	Reformulation
*	formulation incorrecte

## Remerciements

- ♦ Mes sincères remerciements vont tout d'abord à ma directrice de thèse, madame Françoise Armand, qui a su encadrer avec beaucoup de talent et de patience ce travail. Je la remercie aussi pour son soutien moral et financier.
- ♦ Je remercie également mon codirecteur de thèse, monsieur Alain Polguère, pour sa disponibilité et ses commentaires toujours pertinents. Je le remercie également pour son soutien moral et financier.
- ♦ Je remercie la direction de l'Université Pédagogique Nationale de Hanoi pour son avis qui a favorisé la concrétisation de cette thèse.
- ♦ Je remercie le Programme canadien de bourses de la Francophonie qui a financé cette thèse.
- ♦ Je tiens à remercier la direction du département de Français de l'Université de Hanoi pour m'avoir permis d'effectuer cette expérience.
- ♦ Mes remerciements s'adressent aussi à monsieur Miguel Chagnon pour son aide précieuse lors des analyses statistiques et à monsieur Macoumba Thiam pour ses nombreux conseils pratiques lors de la réalisation de cette thèse.
- ♦ Je remercie tout particulièrement ma famille pour leur patience inébranlable et surtout pour avoir été toujours à mes côtés.

# **Chapitre 1**

## **Problématique**



## INTRODUCTION

L'intérêt grandissant envers le vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde (L2) a mis cet élément de langue au centre des préoccupations des didacticiens-chercheurs. Les pédagogues conviennent de plus en plus que l'unité lexicale à étudier en classe ne doit pas être seulement des items monolexicaux tels que *coûter*, *yeux*, *tête*, *tenir* et *courir*. On souligne ainsi la nécessité d'enseigner également des items multilexicaux, ensembles préfabriqués lexicalisés tels que *coûter les yeux de la tête*, *mieux vaut tenir que courir*, étant donné que la maîtrise de ces unités, fixées par l'usage et omniprésentes dans le discours quotidien, est la marque d'une bonne connaissance de la langue et de la culture d'où elles sont issues (Galisson, 1991; Nattinger et DeCarrico, 1992; Bogaards, 1994; Lewis, 1997; Tréville, 2000; Nation, 2001; et Granger, 2001). Par ailleurs, nombreux sont les pédagogues qui s'accordent sur le fait que la métaphore et son usage dans l'enseignement du vocabulaire des L2 sont en train d'émerger comme un nouvel outil capable de fournir une aide précieuse à la fois pour les enseignants et pour les étudiants (MacLennan, 1991 et 1994; Kovecses et Szabo, 1996; Lazar, 1996; Lennon, 1998 et Boers, 2001). Ces deux faits font des EFM telles que *coûter les yeux de la tête*, *haut comme trois pommes*, *cœur d'artichaut* l'objet de recherche florissante et très dynamique (par EFM nous entendons ici les expressions préfabriquées dont le sens global est employé de façon métaphorique, pour lesquelles nous allons donner une définition plus précise dans le cadre conceptuel). De nombreuses recherches empiriques ont fourni des preuves témoignant que, contrairement au point de vue traditionnel, les EFM sont plutôt motivées (dans ce sens il y a des dispositifs cognitifs permettant de lier le sens métaphorique avec le sens littéral de ces EFM) et que l'on peut les décrire et les enseigner d'une manière systématique et efficace dans la salle de classe. Par exemple, regrouper les

EFM de la L2 autour des métaphores conceptuelles ou mettre en évidence leur origine (ou le contexte d'emploi littéral), peut aider les apprenants à mieux les comprendre et les retenir (Kovecses et Szabo, 1996; Boers, 2000, 2001; Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004).

Cependant, quoique les EFM se révèlent être caractéristiques des langues humaines, elles sont très différentes d'une langue à l'autre, surtout lorsque ces langues n'ont pas de racines communes comme c'est le cas du français et du vietnamien. Amener les étudiants vietnamiens apprenant le français à mettre en évidence ce qui est en commun et ce qui est différent dans la façon dont les EFM de ces deux langues expriment les mêmes idées favoriserait leur transfert positif et les aiderait à éviter les interférences. Cela aurait encore pour effet de faciliter et de maximaliser la compréhension, la rétention et la production des EFM françaises étudiées. Cette réflexion nous a amenée à porter notre attention sur l'approche de traduction/comparaison, qui est plus ou moins abordée dans les écrits portant sur l'enseignement des EFM d'une L2, mais dont les activités pratiques sont encore largement absentes dans la salle de classe. Ainsi, l'objet d'étude de la recherche est défini. Nous allons maintenant préciser les contextes pratique et théorique dans lesquels se situe cette recherche.

## **1.1 Le contexte pratique**

### *1.1.1 L'expérience personnelle*

Dans le Nord du Vietnam, les futurs professeurs de français à l'école secondaire sont formés essentiellement dans deux établissements: l'Université Pédagogique Nationale de

Hanoi (UPNH) et l'École Supérieure des Langues Etrangères (ESLE) de l'Université Nationale de Hanoi. Pour être admis au programme de ces deux écoles, les candidats ayant un diplôme d'études secondaires doivent réussir un concours national très sélectif, se composant de trois matières dont une est le français. Pour avoir une chance de réussir le test de français, les candidats doivent avoir appris le français pendant sept ans (ou au moins trois ans), à raison de deux heures par semaine, et posséder une bonne base de connaissances en grammaire et en lexique français.

Dans ces deux écoles, l'enseignement du français dure quatre ans. L'objectif de la 1<sup>ère</sup> année est de consolider et d'approfondir la base de connaissances en grammaire et en lexique des étudiants afin qu'ils puissent employer le français en réception et en production. À cette étape, chacune des quatre compétences (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite) est enseignée séparément. Cependant, les cours pratiques dits synthétiques de 2<sup>ème</sup> année visent à munir l'apprenant de plus de connaissances linguistiques françaises (phonétiques, grammaticales et lexicales) et à les faire réutiliser dans des activités qui font appel à ces différentes compétences. Il est à noter qu'aucun de ces cours pratiques n'a l'enrichissement lexical pour objectif spécifique. Les deux autres années universitaires (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) sont réservées aux cours dits spécialisés comme ceux de méthodologie d'enseignement, de civilisation, de littérature et de linguistique françaises (phonétique, lexicologie, morphologie et syntaxe). Et c'est en 4<sup>ème</sup> année, dans le cadre du cours de lexicologie (de trente heures au total), que nos étudiants ont une introduction théorique très courte à ce qu'on appelle les *expressions figées métaphoriques* françaises. Bien que la maîtrise de ces expressions du type *marcher sur des œufs*, *tourner autour du pot*, *coûter les yeux de la tête* est incontournable pour accéder à des niveaux élevés de compétence langagière, leur

enseignement n'est pas prévu dans le programme. Cette manière d'enseigner le vocabulaire n'est pas sans effet sur l'état des connaissances lexicales de nos étudiants. Au cours de mes dix ans d'enseignement de français à l'Université Pédagogique Nationale de Hanoi, j'ai pu constater d'importantes lacunes lexicales chez nos étudiants telles que la pauvreté de vocabulaire; l'imprécision dans l'emploi des unités lexicales; la confusion de leur forme et/ou de leur sens, ainsi que de leurs parties du discours; un vocabulaire productif très limité; et surtout la méconnaissance des EFM de la langue française. La méconnaissance des EFM est constatée par ailleurs chez des étudiants de l'ESLE de l'Université Nationale de Hanoi, une des deux écoles qui forment des professeurs de français dans le Nord du Vietnam. En effet, ce constat découle de trois enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants de l'ESLE de l'Université Nationale de Hanoi (Nguyen, 2002). Dans la section suivante, nous allons analyser ces enquêtes qui ont été réalisées dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la didactique des **stéréotypes langagiers** (terme utilisé par Nguyen (2002) pour désigner les ensembles préfabriqués lexicalisés) français, dont les EFM constituent une grande partie.

### *1.1.2 Les enquêtes auprès des étudiants et des enseignants vietnamiens*

Dans l'une des trois enquêtes de Nguyen (2002), quatorze professeurs de français de l'ESLE de l'Université Nationale de Hanoi ont répondu à un questionnaire qui se composait de 14 questions, dont l'une les invitait à donner leur opinion sur le niveau de leurs étudiants en matière de stéréotypes langagiers. Le résultat de l'enquête a montré que 68,42% des sujets l'ont trouvé bas et 31,57% l'ont considéré moyen. Les résultats de deux autres enquêtes menées auprès des étudiants semblent encore plus concluants à ce sujet. Dans la pré-enquête, 58 étudiants en 3<sup>ème</sup> année sont invités à identifier, parmi les

expressions qui sont présentées sous forme d'une liste, les stéréotypes langagiers français dont la plupart sont des EFM, puis à inférer leur sens (ils peuvent le faire en vietnamien ou en français). Le taux de réussite en réception (le sens est deviné avec succès) était de 53,10%. Par ailleurs, dans la deuxième enquête, 67 étudiants (14 en 2<sup>ème</sup> année, 33 en 3<sup>ème</sup> année et 20 en 4<sup>ème</sup> année) sont invités à identifier puis à inférer le sens des EFM trouvées dans un texte déjà étudié. Le taux de leur réussite en réception est respectivement de 40%, 31% et 58%. Et ce, malgré le fait que, comme l'a indiqué l'auteur des enquêtes, les étudiants ont discuté entre eux ou même, ont demandé quelques indices aux enquêteurs (Nguyen, 2002, p.279- 280).

En examinant la deuxième enquête menée auprès des étudiants de Nguyen, notre attention est particulièrement retenue par le cas de l'EFM *Coûter les yeux de la tête* (en vietnamien on dit: *Đắt. như. vàng* [cher .comme. or]), dont les sujets sont invités à trouver le sens métaphorique. Pour les étudiants ayant au moins cinq ans d'apprentissage du français, il est tout à fait raisonnable de dire que:

- Tous les mots constituant cette expression sont susceptibles d'être parfaitement maîtrisés.
- La syntaxe de l'expression est ordinaire comme celle de *coûter deux dollars* dont la méconnaissance serait problématique.
- Le concept véhiculé par cette expression leur est certainement familier.
- Le sens de cette EFM leur est assez transparent car cela émane du sens du verbe *coûter* et d'une métaphore active «les yeux de la tête sont précieux pour l'homme».
- De plus, cette expression est relevée d'un texte déjà étudié.

Pourtant, le résultat de l'enquête montre que le sens de l'expression est connu seulement de 21,57% des étudiants en 2<sup>ème</sup> année, 12,12% en 3<sup>ème</sup> et 65,00% en 4<sup>ème</sup> année (Nguyen, 2002, p. 289).

### *1.1.3 Les enquêtes menées dans d'autres pays*

Pour leur part, Chambre (1996) et Yong (1999), dans le cadre de leur recherche doctorale portant sur l'enseignement des EFM françaises à des étudiants locuteurs natifs de l'espagnol et du chinois, soulignent que la méconnaissance des valeurs culturelles véhiculées dans et par les EFM est à l'origine de l'incompréhension entre les natifs et non-natifs, sujets de leurs recherches. Selon ces auteurs, les difficultés tenant aux différences culturelles incorporées dans ce genre de vocabulaire constituent un obstacle au moins aussi important pour sa compréhension et sa production que l'étrangeté des constructions syntaxiques et grammaticales. Cédar (2004), quant à lui, a mené une étude auprès de 31 étudiants universitaires de niveau très avancé en anglais, natifs du thai. Ces sujets ont passé en moyenne 2 ans et 6 mois dans un pays anglophone. Dans cette étude, les apprenants ont été priés de trouver pour 13 EFM thai, leurs EFM pragmatiquement équivalentes en anglais. Les résultats ont démontré que seulement moins de 6% des EFM anglaises demandées ont été correctement fournies. Dans une autre recherche, 35 autres étudiants universitaires (19 sont en 1<sup>ère</sup> année et 16 en 4<sup>ème</sup> année), natifs du thai apprenant l'anglais pendant 11 ans en moyenne, sont priés de traduire en anglais 15 EFM thai qui ont toutes leurs EFM anglaises pragmatiquement équivalentes. L'analyse de leurs réponses a démontré que seulement 8% des EFM anglaises ont été produites. Ces résultats ont permis à Cédar (2004, p.174) de conclure que mêmes les apprenants de niveau avancé en L2 avaient très peu de connaissances en matière des EFM de cette langue et qu'ils

ignoraient l'existence des EFM qui sont pragmatiquement équivalentes à celles de leur L1.

Face à cette réalité, nous nous posons la question générale à savoir s'il serait possible d'améliorer la situation décrite ci-dessus par l'enseignement du vocabulaire en général et par l'enseignement des EFM en particulier. Pourtant, avant d'aborder ces questions, il paraît important de répondre de prime abord aux questions suivantes:

1. Qu'entend-on par vocabulaire et qu'est-ce qu'une EFM?
2. Les connaissances lexicales ainsi que la maîtrise des EFM sont-elles vraiment importantes pour l'acquisition et pour l'emploi approprié d'une langue étrangère?
3. Faut-il enseigner le vocabulaire, et en particulier les EFM?

Ces questions nous amènent à examiner les réflexions théoriques et les recherches en la matière. Les éléments des réponses à ces questions seront abordés dans les sections qui suivent.

## **1.2 Le contexte théorique**

### *1.2.1 Les définitions*

Avant tout, il faut remarquer que les deux termes *lexique* et *vocabulaire* sont souvent employés l'un pour l'autre, alors qu'ils se rapportent à deux plans différents. Selon Polguère (2008):

«Le lexique d'une langue est l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue» (p. 90)

Cette notion de lexique doit être mise en contraste avec celle du vocabulaire, notion qui comporte elle-même deux cas de figure: le vocabulaire d'un texte et le vocabulaire d'un individu:

«Le vocabulaire d'un texte est l'ensemble des lexies utilisées dans ce texte» (p. 93).

Alors que

«Le vocabulaire d'un individu est le sous-ensemble du lexique d'une langue donnée contenant les lexies de cette langue que maîtrise l'individu en question» (p. 93).

Par ailleurs, il convient de noter que dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire d'une langue, l'élément qui peut assumer la fonction d'unité de base est l'*unité lexicale*, qui est définie comme

«les plus petites parties qui répondent aux deux critères suivants: (i) une unité lexicale doit être au moins un constituant sémantique [et] (ii) une unité lexicale doit être au moins un mot» (Cruse, 1986: p. 77, cité par Bogaards, 1994, p. 19).

Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, le vocabulaire est actuellement découpé en unités de significations ou unités lexicales qui ne coïncident pas toujours avec des unités monolexicales (des lexèmes). En effet, les unités lexicales peuvent inclure, entre autres, des unités multilexicales complexes, des **ensembles préfabriqués lexicalisés**, qui se répartissent en trois types:

- 1) des expressions figées à sens non prévisible (*à tort et à travers: tourner autour du pot*) et des proverbes (*pauvreté n'est pas vice; à bon vin point d'enseigne*);
- 2) des énoncés correspondant à des actes de parole typiques dans des situations données ou des formules de politesse (*Excusez-moi! - Je vous en prie; Veuillez agréer, mesdames et messieurs nos sentiments les meilleurs*);
- 3) des modèles de texte ou des routines discursives (*C'est la vie, qu'est-ce que vous voulez; Les Français, c'est les Français*) (Gülich et Krafft, 1997; Lewis, 1997).



À leur tour, les expressions figées se définissant comme «les différents types de syntagmes qui perdent leur syntaxe libre au profit d'un fonctionnement général très contraint» (Mejri, 2000, p. 5), peuvent être divisées en **expressions figées non métaphoriques** (*à tort et à travers*) et **expressions figées métaphoriques** ou EFM (*tourner autour du pot*). Ce sont ces dernières, en tant qu'«une expression constituée par l'union de plusieurs unités monolexicales formant une unité syntaxique et lexicologique» (Guiraud, 1973, p. 5), qui nous intéressent en particulier dans le cadre du présent travail. Le choix des EFM ainsi que leur définition plus précise seront explicités dans les sections qui suivent.

### *1.2.2 L'importance et la nécessité de l'enseignement du vocabulaire*

Après avoir été longtemps négligé, le vocabulaire est aujourd'hui, au cœur des préoccupations des pédagogues, des linguistes, des psycholinguistes et des sociolinguistes et est devenu un champ de recherche florissant dans le domaine de l'enseignement des langues. Selon le linguiste Mejri (2003), par exemple, de nouvelles théories mettent clairement l'accent sur le caractère central du lexique dans la description des langues. Cet auteur a remarqué à juste titre que:

«le lexique représente le siège vers lesquels convergent toutes les dimensions: les phonèmes ne peuvent avoir d'existence hors des mots; la syntaxe dite libre ne se conçoit qu'au moyen des unités lexicales véhiculant leurs constructions, traduites en termes de contraintes; la sémantique prend son origine dans le lexique, etc.» (Mejri, 2003 p. 23).

Dans le domaine didactique, les voix s'élèvent également pour souligner l'importance du vocabulaire dans le cadre de l'apprentissage et de l'emploi des L2 et pour rendre au vocabulaire la place qui lui est due dans ce processus. Galisson (1991, p. 3) est, par exemple, d'avis que dans l'acquisition de la maîtrise d'une langue et d'une culture, rien

d'essentiel ne peut être fait sans *les mots*. En réalité, le regain d'intérêt réel pour le vocabulaire au sein de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères résulte surtout de son importance primordiale dans la maîtrise d'une langue. En se référant à différents auteurs (Meara, 1980; Nation, 1982; Laufer, 1986; Kelly, 1991), Théophanous (2001, p. 5), souligne, par exemple, que les apprenants voient souvent dans le vocabulaire leur plus grand défi. Selon cette auteure, les lacunes lexicales continuent à perturber l'apprenant même au niveau avancé, une fois que le code phonologique et les règles de grammaire sont acquis et le manque de vocabulaire constitue l'obstacle le plus important dans le progrès des apprenants en production comme en compréhension. Pour Krings (1992, p. 58 cité par Binon, Verlinde et Selva, 2001), les problèmes lexicaux représentent 50% des difficultés rencontrées pendant la rédaction d'un texte écrit. Selon Nation (2001, p. 146), il faut que 95% des mots d'un texte soient connus pour que la lecture et l'écoute d'un texte soient optimales.

Par ailleurs, nombreuses sont les recherches empiriques dont les résultats confirment la nécessité d'un enseignement systématique du vocabulaire dans la salle de classe. Nous pouvons citer, entre autres, plusieurs études menées par MacLennan (1991), qui portent sur l'utilisation de médias par les étudiants d'anglais de Hong-Kong pour apprendre l'anglais. Les sujets de ces études, 138 étudiants, futurs professeurs d'anglais langue seconde (ALS) à Hong-Kong, ont été priés de remplir des questionnaires. Dans un de ces questionnaires, des étudiants ont été invités à énumérer les items lexicaux qu'ils ont appris à partir des différents médias. Puis, à partir des réponses obtenues, une liste d'items lexicaux est ainsi établie comme liste de contrôle. Enfin, on a demandé à ces étudiants de donner des exemples pour les items qu'ils ont indiqué avoir tout récemment appris. Le

résultat a montré qu'aucun des étudiants ne s'est senti capable de fournir des exemples pour tous les items appris à partir des médias. Dans une autre étude, les étudiants ont une semaine pour compléter la liste des items lexicaux qu'ils ont appris à partir des médias. Ensuite, ils sont invités à fournir la signification à cet éventail de vocabulaire. Les résultats ont indiqué que les étudiants ont pu fournir la signification correcte pour seulement 29% des items qu'ils ont indiqué avoir tout récemment appris à partir des médias. Ceci a permis à l'auteur de conclure que soit les items lexicaux indiqués par les sujets n'ont pas été, en fait, appris et qu'ils ont été seulement énumérés pour remplir les exigences de l'exercice, ou bien que la qualité de leur apprentissage à partir des médias est plutôt pauvre. Pour cet auteur, si les items lexicaux ne sont pas notés, rappelés, et utilisés fréquemment dans un certain nombre de situations et si leurs emplois ne sont pas vérifiés de sorte qu'ils soient corrects alors on ne peut pas dire qu'ils sont appris ou susceptibles de faire partie de la connaissance établie de l'étudiant de langue. L'exposition seule à la langue ne suffit pas, selon MacLennan (1991), pour que l'apprentissage de la langue ou sur la langue ait lieu. Les étudiants doivent être donc en mesure de profiter de leur contact avec les médias et de savoir comment employer ce à quoi ils sont exposés.

Une autre étude qui est très souvent évoquée par les spécialistes du vocabulaire est celle de Paribakht et Wesche (1997). Cette recherche a été menée auprès d'étudiants adultes francophones, sinophones, arabophones en ALS. On a demandé aux sujets de lire quatre textes portant sur deux thèmes et de répondre aux questions visant la compréhension des textes en question. Ensuite, on a demandé au groupe témoin (27 étudiants) de lire quatre textes complémentaires contenant les mots cibles apparus dans les textes précédents, alors

qu'au groupe expérimental (31 étudiants), on a proposé des exercices multiples visant les mots cibles. Les auteurs, comparant les résultats de l'étude sur l'acquisition «incidente» ou accessoire de mots cibles de la L2 par le biais de la lecture avec ceux de l'étude sur l'acquisition «dirigée» de ces mêmes mots par le biais de la lecture combinée à la pratique d'exercices multiples, font état de gains significatifs dans les deux cas, mais notent une différence en faveur de la lecture combinée avec la pratique d'exercices.

Dans une autre étude menée auprès de dix sinophones, étudiants en ALS ayant passé en moyenne plus de deux ans aux États-Unis, Jiang (2004) a démontré que la seule exposition naturelle à la langue seconde n'est suffisante ni pour la restructuration sémantique ni pour le développement sémantique chez les apprenants de niveau avancé. Dans cette étude, les sujets sont invités à compléter les phrases avec six paires de mots de l'anglais (*insist/persist*, *safe/secure*, *doubt/suspect*, *accurate/precise*, *criterion/standard*, *complicated/complex* - insister/persister, sureté/sécurité, doute/suspect, précis/précision, critère/norme, compliqué/complexe) dont chacune ne peut être traduite que par le même mot en chinois. Pour faire cette tâche, les sujets doivent choisir une des quatre réponses proposées, par exemple: seul le mot *insist* est approprié, seul le mot *persist* est approprié, les deux mots *insist/persist* sont appropriés, ou je ne suis pas sûr. Comme la performance des sujets ne peut pas provenir du transfert positif de leur langue maternelle, l'auteur souligne qu'il fallait qu'une connaissance explicite minimale soit disponible pour que les sujets réussissent cette épreuve. En dépit de leur performance assez élevée et proche de celle de natifs dans le pré-test (7,60 pour la compréhension écrite, 7,00 pour la compréhension orale, 7,00 pour l'expression écrite et 6,20 pour l'expression orale), le pourcentage de réponses correctes des étudiants sinophones en ce qui concerne le choix

du mot adéquat de la paire varie entre 18% et 60% avec une moyenne de 35% par rapport au score minimum de 90% de dix natifs anglophones. Cet auteur plaide pour une intervention qui permette à l'apprenant de surmonter les difficultés rencontrées dans son développement sémantique. Il a également souligné que l'efficacité de cette intervention dépend de la connaissance des similarités et des différences entre deux langues en contact autant au niveau de leurs systèmes sémantiques en général qu'au niveau de leurs unités lexicales considérées individuellement.

Il ressort des remarques et des recherches examinées ci-dessus qu'une action pédagogique est pertinente pour que l'apprentissage du vocabulaire, qui est constitué d'unités monolexicales et d'ensembles préfabriqués lexicalisés, soit réalisé avec succès. Or, jusqu'à présent, les apprentissages lexicaux marqués par la tradition pédagogique restent centrés essentiellement sur les unités monolexicales. Il serait alors important de considérer aussi les unités lexicales telles que les unités multilexicales, les ensembles préfabriqués lexicalisés, ce qui mène à la question suivante:

Que sait-on de l'enseignement/apprentissage des ensembles préfabriqués lexicalisés?

Cette question fera l'objet de discussion dans les sections qui suivent.

### *1.2.3 La nécessité d'un enseignement systématique des ensembles préfabriqués lexicalisés*

Les ensembles préfabriqués lexicalisés se trouvent aujourd'hui au centre de travaux théoriques et pratiques. Nattinger et DeCarrico (1992), Arnaud et Savignon (1997) et Lewis (1997) s'entendent pour dire qu'une grande partie du langage dont nous nous

servons est constituée d'ensembles lexicalisés préfabriqués, dans lesquels différents éléments lexicaux peuvent être exploités. En réalité, les recherches réalisées par le Laboratoire de Recherche sur le Langage (Université Clermont 2, France) ont montré qu'en français, il y a plus d'unités multilexicales que monolexicales (6 000 expressions adverbiales multilexicales vs 2 000 unités adverbiales monolexicales, 300 000 - 400 000 expressions nominales multilexicales vs 80 000 unités nominales unilexicales) (Chanier, Colmerauer, Fouqueré, Abeillé, Picard, et Michael Zock, cités par Arnaud et Savignon, 1997, p. 160). Selon les spécialistes du vocabulaire tels que Galisson (1991), Nattinger et DeCarrico (1992), Bogaards (1994), Lewis (1997), Tréville (2000), Nation (2001) et Granger (2001), les raisons pour lesquelles il paraît important d'inclure les ensembles lexicalisés préfabriqués dans la salle de classe sont les suivantes:

- a. Ces ensembles préfabriqués sont importants pour l'enrichissement du stock lexical et pour la fluidité du débit de l'apprenant
  - ils sont très fréquents dans le discours;
  - ils sont porteurs d'information morphosyntaxique: sur le genre de mot, par exemple (*briser **la** glace, ronger **son** frein*), sur l'emploi des temps après certaines conjonctions (*pourvu qu'il **fasse** beau*), sur l'usage des comparatifs (***mieux** vaut tenir **que** courir*), sur l'emploi ou l'absence de préposition après les verbes (***rien** ne sert **de** courir, il faut partir à point*);
  - ils permettent à l'apprenant de repérer les comportements collocationnels des mots et d'anticiper la suite d'un groupe de mots comme le font spontanément les locuteurs natifs (*jouer cartes sur..., il fait un vent à tout...*);
  - la maîtrise de ces ensembles lexicalisés préfabriqués est la marque d'une bonne connaissance du lexique, donc de la langue;

- une production fluide et appropriée en L2 procède de la maîtrise de ces unités multilexicales.
- b. Ces ensembles lexicalisés préfabriqués nécessitent une attention particulière en salle de classe
- ils sont difficiles à reconnaître comme tels et souvent difficiles à localiser dans les dictionnaires;
  - ils manquent de flexibilité et laissent peu de latitude à l'apprenant qui essaie de les réemployer (*trente-six* dans *voir trente-six chandelles* ne peut être remplacé par *trente-cinq*, par exemple);
  - omniprésents en langue et produits de façon monolithique, fixe et stéréotypée, ces ensembles préfabriqués constituent une source de nombreuses erreurs pour les apprenants non natifs;
  - ils sont souvent métaphoriques et idiomatiques, donc porteurs d'information culturelle; leur sens n'étant pas toujours transparent, il faut les expliquer explicitement.

Parmi les études empiriques qui tendent à confirmer la nécessité d'un enseignement des ensembles lexicalisés préfabriqués, on peut citer l'étude de Granger (2001), dans laquelle cet auteur a montré que les étudiants non natifs en anglais langue seconde (ALS) employaient beaucoup moins d'unités multilexicales préfabriquées que les locuteurs natifs et que leurs connaissances en matière des collocations étaient très limitées et partiellement erronées. En effet, cette étude repose sur un corpus de 234 514 mots écrits en anglais par des étudiants natifs et un corpus semblable de 251 318 mots écrits par des étudiants français de niveau avancé en ALS. Le nombre de types de collocations et le nombre de collocations de chacun de ces types est extrait de ces travaux et a été comparé. Enfin, un

échantillon de ces collocations a été soumis à 52 apprenants français en ALS et à 52 étudiants natifs afin d'obtenir leurs jugements sur les possibilités combinatoires dans ces collocations. Ainsi, on a demandé aux sujets d'entourer parmi une liste de 15 adjectifs, tous les adjectifs constituant des collocations acceptables, selon eux, avec des adverbes intensificateurs donnés. S'ils étaient incertains au sujet d'un adjectif particulier, ils ont été priés de le souligner et s'ils estimaient qu'un adjectif est plus fréquemment associé à l'intensificateur que d'autres, ils devaient le marquer avec un astérisque. Les résultats de cette analyse ont permis à Granger de constater que les collocations sont mal utilisées en production par les sujets de son étude.

Il est important de citer une autre étude effectuée par Arnaud et Savignon (1997). Dans cette étude, afin de souligner la nécessité d'un enseignement/apprentissage des items lexicaux autres que ceux de haute fréquence, ces auteurs ont avancé d'abord l'argument, suivant lequel les quelques mots rares peuvent porter la plus grande charge d'information de tout le texte, et par conséquent, ils peuvent causer le plus de problème dans le processus de lecture lorsqu'ils sont inconnus (puisque'il n'y a aucune définition standard proposée pour les lexèmes rares, Arnaud et Savignon ont décidé qu'un lexème serait considéré comme rare si la famille correspondante n'incluait pas plus de six occurrences dans les deux listes prises ensemble, c.-à-d., trois items par million). Ensuite, ces mêmes auteurs ont plaidé que les unités multilexicales complexes telles que *to kick the bucket* 'mourir' (litt. donner un coup de pied à un seau) ou *to spill the beans* 'être maladroit' (litt. déverser les haricots), sont omniprésentes dans le discours et donc nécessaires pour les apprenants de niveau avancé. Cependant, elles sont difficiles à reconnaître et à apprendre. Les sujets de cette étude sont deux groupes de 166 étudiants francophones, futurs



professeurs d'anglais de niveau avancé (91 étudiants de 1<sup>ère</sup> année, 75 étudiants de 3<sup>ème</sup> année) et deux groupes de 70 professeurs d'anglais, francophones aussi (36 stagiaires et 34 professeurs avec au moins dix ans d'expérience). Dans cette recherche, les auteurs ont démontré que plus le niveau d'étude des sujets est avancé, plus leur connaissance en mots rares de l'anglais s'approche de celle des natifs voire lui est entièrement identique, alors que même au niveau très avancé, leur connaissance en matière d'unités multilexicales est loin d'être celle des natifs. Les résultats de cette étude confirment surtout que les unités multilexicales nécessitent une attention pédagogique particulière, et que les étudiants devraient avoir des stratégies spécifiques pour les traiter. Les étudiants devraient reconnaître une unité multilexicale quand ils la voient ou l'entendent, et ceci implique que nous devrions leur enseigner des faits tels que la nature et les catégories des unités multilexicales et leur comportement dans le discours (Arnaud et Savignon, 1997, p. 168). Les auteurs ont conclu que plus d'études sur la méthodologie d'enseignement du vocabulaire à long terme et à grande échelle pour les étudiants de niveau avancé devraient être entreprises. Bogaards (1994, p. 184), quant à lui, mentionnant une expérience menée par Marton (1977) qui illustre l'importance d'une présentation explicite des collocations, admet que l'exposition répétée à ces unités multilexicales n'a produit aucun effet significatif d'apprentissage et que «si l'apprenant n'est pas obligé de s'arrêter et d'effectuer consciencieusement une analyse formelle et conceptuelle des collocations qu'il rencontre, son esprit glisse dessus» (Bogaards, 1994, p. 184).

Par ailleurs, au Vietnam, on voit aussi s'élever des voix favorables à l'introduction des ensembles préfabriqués lexicalisés (des stéréotypes langagiers, le terme utilisé par Nguyen (2002) dans sa recherche) dans la salle de classe. En effet, dans les enquêtes

menées par Nguyen et mentionnées plus haut, à la question de savoir quelle était l'importance de l'introduction de ces unités dans le programme de formation, 63,15% des enseignants l'ont jugée indispensable, seulement 36,84% l'ont trouvée facultative et aucun enseignant ne l'a trouvée inutile. Par ailleurs, à la question portant sur la nécessité d'envisager un apprentissage systématique des stéréotypes langagiers, la majorité des étudiants ont répondu par OUI: 71,42% (en 2<sup>ème</sup> année), 84,84% (en 3<sup>ème</sup> année) et 75,00% (en 4<sup>ème</sup> année); seulement 7,14% (en 2<sup>ème</sup> année), 6,06% (en 3<sup>ème</sup> année) et 5,97% (en 4<sup>ème</sup> année) ont répondu par OUI MAIS; et 21,42% (en 2<sup>ème</sup> année), 6,06% (en 3<sup>ème</sup> année) et 13,43% (en 4<sup>ème</sup> année) ont répondu par NON.

Ainsi, dans l'enseignement du vocabulaire, l'importance et la nécessité d'enseigner les ensembles lexicalisés préfabriqués tels que les **locutions** dont le sens global ne peut pas être déduit des éléments les constituant (*tourner autour du pot, tomber dans les pommes*), les **collocations** dont le sens global peut être partiellement déduit des éléments les constituant (*froid de canard*) et les formules du discours (*veuillez agréer madame mes salutations distinguées*) ou des armatures de phrases (*d'une part...d'autre part*) sont avérées.

Par ailleurs, il est à souligner qu'un autre élément qui suscite un intérêt accru chez les didacticiens-chercheurs, spécialistes du vocabulaire ces deux dernières décennies est le vocabulaire de nature métaphorique. Étant donné que la signification métaphorique d'une unité lexicale fait partie intrinsèque du lexique, pouvoir comprendre et produire des prolongements métaphoriques des unités lexicales semblerait être une compétence lexicale importante de l'étudiant de langue. Enseigner et apprendre le langage

métaphorique seraient donc une façon économique, efficace, pour enrichir le vocabulaire des étudiants. Nous allons examiner ces sujets ci-dessus.

#### *1.2.4 Le langage métaphorique et son rôle dans l'enrichissement lexical de l'apprenant*

Dans l'ouvrage *Les métaphores dans la vie quotidienne* dont se servent comme référence bien des auteurs dans le domaine (MacLennan, 1991, 1994; Kovecses et Szabo, 1996; Lazar, 1996; Lennon, 1998 et Boers, 2001), Lakoff et Johnson (1980) critiquent le point de vue traditionnel suivant lequel la métaphore n'est considérée que comme un usage particulier, «figuratif» du langage et propre à la poésie et à la rhétorique. Ils ont démontré qu'il y a des aspects fondamentaux de notre expérience dont on doit parler de façon métaphorique parce que les concepts au moyen desquels nous appréhendons certains aspects de l'expérience sont d'emblée métaphoriques. Le système conceptuel ordinaire, «de nature métaphorique», est reflété dans notre langage quotidien par une grande variété de mots et d'expressions du vocabulaire. Parmi de nombreux exemples donnés par ces auteurs afin d'illustrer leur point de vue, nous citons ici le concept métaphorique LE TEMPS C'EST DE L'ARGENT et son expression dans la langue: *tu me fais perdre mon temps. Ce procédé vous fera gagner des heures et des heures. Je n'ai pas de temps à te donner. Comment gérez-vous votre budget-temps ? Réparer ce pneu m'a coûté une heure....* Pour Lakoff et Johnson, les métaphores ne sont pas le fruit du hasard, elles forment, au contraire, des systèmes cohérents en fonction desquels nous conceptualisons notre expérience. Cette cohérence culturelle de la métaphore réside dans des liens associatifs entre l'objet et/ou les abstractions, lesquels sont formés, souvent, pour étonner ou amuser, mais d'une manière primordiale, pour prolonger le lexique en

donnant une signification nouvelle à une forme linguistique par la nominalisation et d'autres processus.

Par ailleurs, on a identifié beaucoup de métaphores autour desquelles de nombreuses expressions différentes peuvent être regroupées. À titre d'exemple, sous la métaphore LA VIE EST UN JEU DE HASARD, Lakoff et Johnson (1985, p. 59) ont regroupé les expressions toutes faites, qui sont habituellement utilisées pour parler de la vie et non de situations de jeu, telles que *J'ai risqué ma chance. Le sort est contre moi. J'ai tous les atouts dans mon jeu. Si tu mènes bien ton jeu, tu réussiras. Où est-il quand le jeu tourne mal ? Maintenant, je mets cartes sur table. Cela change la donne. Le président n'a pas abattu toutes ses cartes. L'enjeu est élevé ...* Kovecses et Szabo (1996), eux, ont proposé de regrouper les expressions métaphoriques de l'anglais telles que *summer down, I was fuming, she was breathing fire, he's hot under the collar* sous le thème métaphorique ANGER AS HOT FLUID IN A CONTAINER (la colère en tant que liquide chaud dans un récipient).

Il en découle l'idée que notre langage tout entier est traversé par la métaphore et que l'apprentissage d'une langue passe donc obligatoirement par l'apprentissage des métaphores omniprésentes dans ce langage (MacLennan, 1991, 1994; Kovecses et Szabo, 1996; Lazar, 1996; Lennon, 1998, Boers, 2001). Cependant, dans une série d'études effectuées auprès de 138 étudiants, futurs professeurs d'anglais à Hong-Kong, MacLennan (1991) a démontré que le langage métaphorique, appelé par ses sujets «le langage étrange», représente une des plus grandes difficultés empêchant les étudiants d'apprendre l'anglais en écoutant des émissions télévisées et radiophoniques. Et ce, parce

que, selon cet auteur, ces émissions, reflet du discours quotidien des natifs, sont effectivement très fortement chargées de langage métaphorique. Cet auteur plaide que même quand les étudiants connaissent les significations littérales et dénotatives des unités lexicales, ils ne sont pas capables, en se basant sur cette connaissance, de comprendre les emplois métaphoriques et connotatifs de ce même vocabulaire utilisé pour exprimer des concepts, pourtant familiers, de la vie quotidienne. Pouvoir comprendre et produire des prolongements métaphoriques du vocabulaire est donc une compétence lexicale importante qui ne pourrait être acquise que par un apprentissage explicite basé sur des activités conçues pour ce but (MacLennan, 1991; Lazar, 1996; Lennon, 1998).

Le point de vue de MacLennan (1994), selon lequel il serait plus économique et plus efficace d'enseigner aux étudiants le langage métaphorique «authentique» et de les informer sur les difficultés inhérentes à la métaphore que de continuer à ignorer ce problème, est en parfaite conformité avec celui de nombreux autres didacticiens-chercheurs tels que Lazar (1996), MacLennan (1991), Kovecses et Szabo (1996), Lennon (1998) et Boers (2001). Ces auteurs conviennent que l'enseignement du langage métaphorique fondamentalement basé sur les dispositifs sémantiques devrait être une technique efficace et économique pour augmenter et enrichir le vocabulaire des apprenants. Et ce parce que, à leur avis, l'apprentissage du vocabulaire basé sur des fonctions sémantiques est susceptible d'être plus effectif et plus stable que celui basé sur des caractéristiques phonologiques peu profondes et que la rétention à long terme d'une unité lexicale dépend principalement de son intégration sémantique. Par ailleurs, selon Bogaards (1994), Tréville (2000) et Nation (2001), qui s'appuient sur les recherches d'Ellis (1994), d'Aitchison (1994), d'Ellis et Sinsclair (1996), ce sont les formes des mots

qui pourraient être acquises sans effort mental, donc un apprentissage implicite suivi des répétitions serait suffisant, mais l'entrée de ces formes dans un réseau de signification passe par un processus cognitif qui nécessite alors un apprentissage conscient et explicite. (Il convient cependant de souligner ici qu'il ne faut pas considérer l'apprentissage des formes lexicales comme allant de soi; il importe de prévoir un apprentissage explicite qui permette également de fixer la forme des unités lexicales dans la mémoire). On devrait donc admettre que la maîtrise du langage métaphorique, une matière fondamentalement sémantique, nécessite un apprentissage conscient et explicite. MacLennan (1994, pp. 98, 99) plaide, lui aussi, que la connaissance des structures métaphoriques existantes dans le vocabulaire fournirait à des étudiants une base pour le raisonnement et leur permettrait d'identifier les métaphores régulières importantes codées par certains types d'unités lexicales. Par exemple, pour faciliter l'étude de la grammaire et du vocabulaire de la L2, on peut employer les structures métaphoriques de la langue première (L1), qui sont partiellement établies chez les étudiants. Or, parmi les ensembles lexicalisés préfabriqués – une bonne partie du vocabulaire, les EFM sont le plus important réservoir de métaphores préformées. La question se pose alors:

Dans quelle mesure l'enseignement des EFM indispensables pour la maîtrise du vocabulaire serait-il nécessaire ?

### *1.2.5 La nécessité d'un enseignement des EFM*

Une constatation faite par tous ceux qui s'intéressent aux EFM (les linguistes, les lexicologues, les psychologues, les didacticiens, etc.) est que, derrière chaque EFM, on trouve une image, qui est, dans la plupart des cas, métaphorique et qu'aucun discours ou presque ne peut faire l'économie des EFM. Elles sont utilisées non seulement dans les

textes connus et célèbres, par exemple, à toutes les 100 pages des textes littéraires vietnamiens, on a compté 35 EFM (Nguyen, 1999, p. 14), mais aussi et surtout dans le langage quotidien des natifs, dans le langage journalistique. Selon l'étude de Topçu (1994, p. 96), dans un journal parlé français d'une demi-heure, il est fréquent de repérer en moyenne trois ou quatre EFM, alors que selon Irujo (1986), plus de 70 EFM d'anglais ont été utilisées dans une période de trois heures de programmes d'aventure et d'action américains. Les apprenants d'une langue étrangère sont donc bombardés de partout par les EFM.

Cependant, ces EFM constituent un des domaines les plus difficiles d'une langue étrangère autant pour les professeurs que pour les étudiants et ce, pour des raisons tant pratiques que théoriques (Kovecses et Szabo, 1996). D'abord, étant souvent imprévisibles autant par leur forme que par leur contenu, les EFM sont difficiles à reconnaître comme telles. À l'écrit, elles ne sont pas mises en italique ni entre guillemets, les natifs les utilisent si naturellement, qu'ils oublient souvent qu'ils les «citent». À l'oral, elles ne sont pas exprimées ni par une intonation particulière ni par la mise en relief du groupe rythmique. Dans le dictionnaire, ces EFM ne sont pas décrites ni indiquées d'une manière systématique (Tréville, 2000). En plus, il existe souvent un certain écart entre le sens des EFM donné dans le dictionnaire et leur sens employé (Topçu, 1994). Ensuite, elles sont difficiles à comprendre. Prenons l'exemple de l'expression française *marcher sur des œufs* qui signifie approximativement 'être dans une situation extrêmement délicate'. Connaître le sens de *marcher* et ceux de *sur* et *œufs* ainsi que les règles de syntaxe qui permettent de les assembler ne suffit pas pour comprendre cette expression, car, comme la plupart des EFM, elle interdit un décodage analytique linéaire. Ceci explique le taux de réussite si bas de nos étudiants dans leurs efforts pour inférer la signification de la

collocation *Coûter les yeux de la tête* mentionnée dans les enquêtes de Nguyen (2002). Par ailleurs, les EFM sont difficiles à produire. Les traductions des mots *marcher*, *sur* et *œuf* avec la grammaire adéquate, ne permettent pas de produire une expression équivalente en vietnamien qui se dit donc *như cá nằm trên thớt* (litt. ‘comme poisson se coucher sur billot’). Enfin, les difficultés d’apprentissage sont également dues à l’absence de flexibilité de la plupart des EFM, qui laissent peu de possibilité à l’apprenant qui essaie de les réemployer, par exemple, de remplacer *œufs* par *vaisselles*. L’apprenant doit reproduire cette expression comme un tout indissociable sans en changer ses éléments. Et à tout cela, il convient d’ajouter que les EFM supposent, pour les apprenants de langue étrangère, un apprentissage très au-delà des connaissances linguistiques. En effet, le contenu culturel véhiculé dans et par les EFM a très peu de place dans les dictionnaires (Tréville et Duquette, 1996) et est largement absent dans la pratique de classe (Germain, 2001). Les apprenants n’ont donc ni les moyens ni le temps de le découvrir tout seuls.

Ainsi, s’il est évident que le vocabulaire, crucial pour la maîtrise d’une langue, doit être enseigné, il est alors indispensable qu’une place centrale dans un programme d’enseignement/apprentissage lexical soit réservée à des ensembles préfabriqués, une partie non négligeable du vocabulaire. Par ailleurs, il révèle que pouvoir comprendre et produire le composant métaphorique du vocabulaire est une compétence lexicale de tout étudiant de langue, laquelle nécessite un enseignement explicite. En outre, enseigner cette composante métaphorique serait une façon économique et efficace pour l’enrichissement du bagage lexical de tout apprenant d’une langue étrangère ou d’une langue seconde. Or, parmi les ensembles lexicalisés préfabriqués, les EFM, fortement métaphoriques,



omniprésentes dans le langage quotidien des natifs, représentent le plus de difficulté pour les étudiants. Nous nous posons alors la question générale de recherche suivante:

Comment doit-on enseigner les EFM ?

Afin de répondre à cette question, il est important de faire le point sur l'état des connaissances sur les EFM, leur apprentissage et leur enseignement. Plus précisément, après avoir présenté des définitions et des typologies des EFM et exposé leurs caractéristiques différentielles, nous examinerons en détail les avantages et les limites des approches d'enseignement des EFM maintenant disponibles telles que:

Approche pragmatique (psycho- pragmatique)

(Liontas, 1999; Boers, 2000; Barbara, 2002)

- Approche de la métaphore conceptuelle

(Kovecses et Szabo, 1996; Boers, 2000; Li, 2003)

- Approche d'élaboration étymologique

(Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004)

- Approche de traduction/comparaison

(Topçu, 1994; Chambre, 1996; Yong, 1999; Sédar, 2004)

Ensuite, nous allons expérimenter celle qui nous apparaît comme potentiellement supérieure pour notre public de futurs traducteurs (vietnamien-français) de l'UdH, soit l'approche de traduction/comparaison. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous mettrons à l'essai cette approche auprès de nos sujets afin d'en observer les effets sur l'apprentissage (rétention, compréhension et traduction/comparaison) des EFM françaises.

## **Chapitre 2**

### **Cadre conceptuel**

## **Avant-propos**

Afin de répondre à la question posée dans le chapitre précédent *Comment doit-on enseigner les EFM?*, il nous paraît important de savoir, en premier lieu, précisément ce que l'on entend par EFM, quelles sont les typologies existantes et les caractéristiques fondamentales des EFM. On essayera ensuite de faire le point sur l'état des connaissances sur l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en général et des EFM en particulier. On s'intéressera notamment aux supports théoriques des approches d'enseignement des EFM. Enfin, la synthèse et le rappel des questions de recherche seront présentés.

### **2.1 Les EFM: définitions, typologies et caractéristiques différentielles**

La bibliographie abondante qui existe sur les expressions figées dont les EFM sont une classe parmi d'autres, ainsi que le flottement terminologique (la soixantaine d'étiquettes recensées par Martins-Baltar, 1997, pp. 23-24) les concernant témoignent de la complexité et de la grande actualité scientifique des EFM (Kozłowska, 2000; Tollis, 2001; Gallardo, 2003; Mejri, 2003; Polguère, 2008). Quoique abordées sous des noms divers et sous des angles multiples (syntaxique, sémantique, pragmatique, discursive), voire mélangées avec d'autres classes (noms composés ou proverbes), les EFM existent indéniablement et se révèlent être caractéristiques des langues humaines. Selon le point de vue de la sémantique cognitive, la plupart des EFM sont des produits de notre système conceptuel, et non simplement la matière de la langue. Une EFM n'est pas simplement une expression qui a une signification qui est, d'une façon ou d'une autre, spéciale par rapport aux significations de ses composantes, mais elle résulte de notre connaissance plus générale du monde (incorporée dans notre système conceptuel). En d'autres termes,

elles sont non seulement linguistiques mais aussi et surtout conceptuelles de nature. Nous allons maintenant examiner différentes définitions des EFM.

### 2.1.1 Les définitions des EFM

En premier lieu, avant de proposer une définition pour les EFM, il nous paraît important de distinguer une expression libre (comme *une petite main*) d'une **expression figée** (par exemple *de première main*). Selon Grunig (1997), seules la notoriété et la rétention seraient déterminantes pour qu'une expression devienne figée. Puis, à l'intérieur des expressions figées, il est nécessaire de distinguer une **expression figée non métaphorique** (*à tort et à travers*) d'une **expression figée métaphorique** (*bouc émissaire*), qui a toujours une interprétation unique et globalement métaphorique.

En second lieu, à l'intérieur des EFM, il est nécessaire de faire une distinction explicite entre les **locutions** et les **collocations**. La collocation [*mentir*] *comme un arracheur de dents* est semi-idiomatique. Elle a toujours une base (ici *mentir*) d'où émane le sens de l'expression 'mentir beaucoup' et un collocatif (ici *comme un arracheur de dents*) qui exprime l'intensification 'beaucoup'. Ainsi, dans *écrire comme un chat* et *riche comme Crésus*, il s'agit de «écrire» et de «riche». Cela dit, le sens des collocations est plus ou moins transparent et elles posent problème surtout en production. De son côté, la locution est une expression entièrement idiomatique. Le sens de la locution *tirer le diable par la queue*, qui signifie 'avoir peine à vivre avec de maigres sources' ne peut pas être déduit du sens littéral d'un de ses éléments, qui porterait le noyau sémantique. Dans *casser du sucre sur le dos*, qui signifie 'critiquer une personne en son absence' par exemple, il ne

s'agit ni de «casser» ni de «sucre», ni de «dos». Le sens des locutions étant imprévisible, elles posent problème tant en compréhension qu'en production.

Étant donné la charge culturelle implicite qui fait des EFM des écueils lexicaux supposant un apprentissage culturel très au-delà des connaissances linguistiques (phonologie, syntaxe et lexique), dans le cadre de la présente recherche nous nous attachons à prendre en considération les EFM. Cependant, il convient de donner ici une précision préalable. Parmi les EFM, nous ne traitons pas des expressions métaphoriques résultant d'une figure comme *au cœur du sujet*, *bras de mer*, *essuyer un affront*, *élever une objection* etc., où on peut constater qu'un seul lexème *cœur*, *bras*, *essuyer*, *élever* est employé de façon métaphorique et non toute l'expression. Du moment que ces métaphores particulières sont lexicalisées, on les oublie un peu et seul leur usage reste. Dans le dictionnaire *Petit Robert* (Rey et Rey-Debove, 1991) par exemple, on peut trouver leur acception métaphorique. Le sens global de ces séquences fonctionne alors de manière quasi-compositionnelle. Ainsi, ces expressions métaphoriques sont tout à fait transparentes si on connaît le sens de leurs constituants. Ce type d'expressions a perdu donc sa valeur stylistique pour devenir des expressions appartenant à un style neutre, plus énonciatif que rhétorique et satisfait, avant tout, aux nécessités de la communication. Comme la figure a perdu complètement sa valeur stylistique et par conséquence, son expressivité, le locuteur en utilisant l'expression en résultant ne pense plus à l'image première (Schapira, 1999). Et de ce fait, ce type d'expression devient plus langagier que culturel. La maîtrise de ce type d'expressions ne devrait pas demander des efforts supplémentaires par rapport à celle des autres expressions libres.

Tout autres sont des EFM qui nous occupent dans le cadre de cette recherche. En voici quelques exemples:

<i>Boire la tasse</i>	‘avalant de l’eau en nageant’
<i>Reprendre du poil de la bête</i>	‘récupérer, retrouver la forme’
<i>Se mettre les pieds dans les plats</i>	‘faire une gaffe’
<i>Épée de Damoclès</i>	‘danger imminent’
<i>[Travail] de bénédictins</i>	‘travail précis et minutieux’
<i>[Vie] de bâton de chaises</i>	‘vie déréglée’

Dans l’expression *boire la tasse*, par exemple, c’est l’expression globale qui est employée de façon métaphorique. De plus, ces expressions métaphoriques représentent toujours une option stylistique pour un concept ou une notion pour lesquels il existe par ailleurs dans la langue une ou plusieurs expressions plus simples, plus directes et stylistiquement non marquées. À la différence des expressions métaphoriques résultant d’une figure dont on a parlé ci-dessus, elles évoquent toujours l’image en premier. Elles deviennent donc plus rhétoriques qu’énonciatives. Par ailleurs, ces expressions, au-delà des mots et de la syntaxe, font implicitement référence à une mémoire commune, à des représentations communes, à des sentiments partagés, à certaines habitudes d’une communauté linguistique (Pellen, 2001). Elles véhiculent donc une charge culturelle importante. La maîtrise de ces expressions suppose une imprégnation culturelle et une découverte pragmatique plus difficiles et plus lentes que l’acquisition des bases et des mécanismes linguistiques (Rey, 1997). Ce qui est dit ci-haut est résumé et illustré par des exemples dans le tableau I:

Tableau I . Types d'expressions

	Expression libre	Expression figée	
		collocation	locution
Expression non-métaphorique	Ex. <i>coûter 30\$</i>	Ex. <i>coûter cher</i>	Ex. <i>coûte que coûte</i>
Expression métaphorique	Ex. <i>boire comme un éléphant</i>	Ex. <i>boire comme un trou</i>	Ex. <i>boire la tasse</i>

La synthèse réalisée dans le tableau I permet de constater que les EFM peuvent être, suivant le cas, une locution ou une collocation. Nous considérons comme nécessaire maintenant de définir ce que sont les locutions et les collocations. Parmi de nombreuses définitions des locutions, la définition la plus souvent citée dans des travaux portant sur leur sujet est celle donnée par Gross (1996; pp. 15 et 23):

«Les locutions sont des suites à éléments non actualisés, des unités intermédiaires entre les catégories simples dont elles ont des fonctions syntaxiques et les syntagmes dont elles ont perdu l'actualisation».

En effet, cette définition, bien que courante, est vague. De nombreux termes très spécifiques comme *éléments non actualisés*, *les catégories simples*, *l'actualisation* nécessitent des explications supplémentaires. Polguère (2008, p. 57) suggère la définition suivante:

«Une locution est une entité de la langue apparentée au lexème: chaque locution de la langue est structurée autour d'un sens exprimable par un ensemble de syntagmes figés, sémantiquement non compositionnels, que seule distingue la flexion».

Il existe, par ailleurs, de nombreuses définitions de la notion de collocation. Selon Polguère (2008, p. 165), par exemple, une collocation est avant tout une expression semi-idiomatique qui peut être définie de la façon suivante:

«Une **collocation** est un syntagme *AB* (ou *BA*), formé des lexies *La* et *Lb*, qui est tel que, pour le construire, le locuteur sélectionne *La* librement d'après son sens 'La', alors qu'il sélectionne *Lb* pour exprimer auprès de *La* un sens très général 'S' en fonction de la combinatoire restreinte de *La*.

Les collocations sont donc des *syntagmes semi-phraséologisés*».

Les EFM étant ainsi définies, il est important de savoir quels sont les différents types d'EFM. Nous aborderons ce sujet dans les quelques paragraphes qui suivent.

### 2.1.2 *La typologie des EFM*

Suivant les intérêts et les attentes différenciées vis-à-vis des EFM, des spécialistes ont tenté de les regrouper de différentes façons. Certains auteurs tels que Vigner (1981), Duneton et Claval (1990) et Galisson (1991) ont essayé de regrouper les EFM en thèmes les rassemblant par l'affinité de sens qui, suivant la complexité de leur contenu, peuvent être subdivisés en sous-thèmes. Ces thèmes sont réunis, quant à eux, en des ensembles plus vastes que sont les chapitres. Selon ces auteurs, ce type de regroupement est commode pour un travail pratique de production ou de réception. Ainsi, dans le travail de Duneton et Claval, on compte 18 chapitres (pour le tableau complet des thèmes et des sous-thèmes, voir Duneton et Claval, 1990, pp. 41-62). Nous nous sommes contentée de donner ici un exemple. Ce qui se rapporte au corps humain sous son aspect physique - *grandeur, grosseur, etc.*- est présenté au chapitre CORPS. Ce qui relève de l'amour et de la haine est présenté au chapitre SENTIMENT. Parmi les 21 thèmes de ce dernier figure celui de la **confiance** qui, lui, regroupe entre autres des EFM telles que: *acheter chat en poche, faire fonds sur quelqu'un, venir la gueule enfarinée, sentir le coude à gauche, s'amener comme une fleur* (Duneton et Claval, 1990, pp. 6 et 228). Bien que la polysémie et l'évolution des sens des EFM suscitent souvent des difficultés pour les regrouper en thèmes, cette division demeure, selon Duneton et Claval, nécessaire. Et ce, parce qu'elle



est commode pour le locuteur qui veut chercher une ou plusieurs EFM qui lui manquent, pour mettre une notion ou une idée générale en image ou pour un traducteur, embarrassé par une EFM insolite de sa langue maternelle, et qui veut savoir s'il existe un équivalent possible à l'image qu'il doit mettre en langue étrangère ou encore pour l'enseignant qui, partant d'un thème, veut trouver des EFM afin de les introduire dans la classe.

Sur le plan didactique, les auteurs tels que Kovecses et Szabo (1996), Deignan, Gabrys et Solska (1997), Boers, (2000), et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) s'attachent à un regroupement des EFM par thèmes métaphoriques (ou en métaphore conceptuelle). Ce type de regroupement aide, selon eux, à mieux comprendre et à retenir à long terme telle ou telle EFM. Toutefois, ces deux types de regroupement des EFM par thèmes ou par thèmes métaphoriques sont d'un caractère approximatif à cause du recouvrement des différents thèmes et du fait qu'une expression peut appartenir simultanément à plusieurs thèmes.

Enfin, le classement qui est basé sur les critères linguistiques structuraux est celui proposé par les linguistes tels que Gross (1996) et Schapira (1999) et Ben Hamou (2004). Ces auteurs ont proposé d'assembler les EFM en fonction de leur comportement dans la phrase, c'est-à-dire selon la partie du discours à laquelle elles appartiennent. Étant donné que les EFM devraient être traitées comme les autres unités lexicales regroupées traditionnellement en parties du discours (nom, verbe, adjectif, adverbe, préposition, etc.), il serait nécessaire de faire connaître à l'apprenant la partie du discours à laquelle elles appartiennent. Ainsi, on peut faciliter l'intégration des EFM dans la phrase. Voici la typologie dressée suivant ce critère.

- Locutions adjectivales: *tiré à quatre épingles, cousu de fil blanc, cousu d'or, entre la poire et le fromage, à dormir debout* (malgré la tête syntaxique adverbiale, ces deux dernières locutions fonctionnent comme un adjectif, c'est la raison pour laquelle on les place ici). Collocations adjectivales: *sourd comme un pot, joli à croquer, bête à pleurer*;
- Locutions adverbiales: *à la fortune du pot, à Pâques ou à la Trinité, au diable vauvert, au nez et à la barbe*;
- Locutions nominales: *cerise sur le gâteau, talon d'Achille, mouche du coche, châteaux en Espagne*. Collocations nominales: *faim de loup, réponse de Normand, affaire en or, peur bleue*;
- Locutions verbales: *avalier la pilule, marcher sur des œufs, boire la tasse, tirer les vers du nez*. Collocations verbales: *geler à pierre fendre, pleuvoir des cordes*.

Comme on le voit dans les exemples ci-dessus, la tête de l'EFM appartient normalement (mais pas tout le temps) à la même partie du discours que l'EFM. Ainsi, une locution nominale sera gouvernée par un nom *faim de loup*, une locution adjectivale par un adjectif *cousu de fil blanc*, etc. On peut se demander désormais quelles sont les caractéristiques différentielles communes à toutes ces EFM.

### 2.1.3 Les caractéristiques différentielles des EFM

Selon Guiraud (1973, p. 6), les EFM ont trois caractéristiques: valeur métaphorique particulière, unité de forme et de sens, écart de la norme grammaticale ou lexicale. Bien que sommaires et insuffisantes, ces caractéristiques sont souvent reprises et examinées dans l'abondante bibliographie portant sur les EFM. Cinq caractéristiques qui nous

semblent les plus saillantes, et qui sont le plus souvent abordées dans des travaux les traitant (Guiraud, 1973; Gross, 1996; Rey, 1997 et Schapira, 1999) sont les suivantes: avoir une source historique; avoir un rapport idéologique avec l'idée reçue, le stéréotype de pensée (la doxa) de la communauté linguistique; avoir deux sémantismes: le sens littéral analytique et le sens métaphorique non compositionnel; être bloquée au niveau de certaines transformations syntaxiques; être intraduisible mot à mot dans une autre langue. Dans les paragraphes suivants, nous allons considérer d'une façon plus détaillée ces cinq caractéristiques.

#### *2.1.3.1 Avoir une source historique*

Il ne viendrait à l'idée de personne de se demander d'où viennent des suites comme:

*Une question difficile*

*Quel temps fera-t-il demain?*

ni quand elles ont été prononcées pour la première fois. Il est cependant naturel qu'on se pose le problème de l'origine des EFM. C'est pourquoi cette question a fait l'objet de recherches de bien des spécialistes des EFM françaises tels que Guiraud (1973), Duneton et Claval (1990), Rey et Chantereau (2003). De fait, toutes les EFM ont une source historique, même si, parfois, elle ne nous est plus accessible. Certaines de ces expressions, par exemple, sont tirées de textes généralement connus: *pauvre comme Job*, *jugement de Salomon* (références bibliques); *talon d'Achille*, *cheval de Troie*, *travaux d'Hercule* (mythologie gréco-romaine); *chant du cygne* (légende, conte de fées); *poule aux œufs d'or*, *mouche du coche*, *montrer patte blanche* (œuvres littéraires). D'autres font référence à un fait historique: *épée de Damoclès*; à une réalité disparue: *mentir comme un arracheur de dents*, *travailler comme un nègre*. D'autres encore sont le résultat formel qu'exploitent

la naïveté ou la malice du langage: *parler français comme une vache espagnole* (vache-vasque), *tomber dans les pommes* (pommes- psmes, ancien substantif déverbal de se pâmer), *amis comme cochons* (cochon- soçon ‘compagnon’), etc. De nombreuses EFM transparentes sont également historiques parce qu’elles font allusion à une connaissance qui est encore partagée dans le cadre de notre référence culturelle (Deignan, 2003).

En somme, à l’origine, toutes les EFM étaient motivées: comparaisons, métaphores, images ou clichés. Bien que certaines aient perdu maintenant leur sens premier, d’autres s’adressent encore à l’imagination du locuteur et suggèrent un rapport avec leur étymologie (Guiraud, 1973; Gross, 1996). La recherche des origines des EFM fait donc partie intégrante de l’étude sur des EFM (Duneton et Claval, 1990; Rey et Chantereau, 2003).

#### 2.1.3.2 *Avoir un rapport idéologique avec l’idée reçue, le stéréotype de pensée (la doxa) de la communauté linguistique*

Avant d’aborder cette section, où il y aura beaucoup d’expressions écrites en vietnamien, il nous paraît nécessaire de préciser la façon dont ces expressions sont présentées. Afin de faciliter la lecture des expressions écrites en vietnamien par les non-vietnamophones, chaque expression du vietnamien est annoncée de façon que chacune de ses unités lexicales soit séparée par un point (.). Ensuite, s’ensuivent sa traduction littérale marquée (litt.) et une reformulation (refor.) en français, lesquelles sont mises entre deux crochets []. Voici un exemple pour la présentation de l’expression du vietnamien qui est équivalente à l’EFM française *courir deux lièvres à la fois* ‘poursuivre deux, plusieurs buts en même temps’:

EFM: *Bắt. cá. hai. tay*

Litt. [attraper. poisson. deux. main]

Refor. [prendre un poisson des deux mains]

Il est temps maintenant de discuter de la deuxième caractéristique des EFM. Ainsi, les EFM entretiennent un rapport idéologique très étroit avec le mode de pensée et les valeurs culturelles de la communauté linguistique à laquelle elles appartiennent (Schapira, 1999, p. 20). Un grand nombre d'expressions sont fondées, par exemple, sur les représentations mentales stéréotypées et/ou sur des idées reçues:

[*Beau*] *comme le jour*: pour les francophones, le jour est beau (pour les Vietnamiens: *Đẹp. như. tiên* [beau.comme. fée])

[*Fort*] *comme un bœuf*: pour les francophones le bœuf est fort (pour les Vietnamiens: *Khoẻ. như. trâu* [fort. comme. buffle])

[*Mentir*] *comme un arracheur de dents*: les arracheurs de dents disent toujours que ça ne va pas faire mal, alors que c'est terriblement douloureux (les Vietnamiens disent: *Nói dối. như. cuội* [mentir. comme. Caillou] - monsieur Caillou est un personnage imaginaire et populaire du peuple vietnamien).

Dans d'autres expressions, le stéréotype n'est pas supposé, mais imposé:

[*Faim*] *de loup*: la faim la plus terrible pour les francophones est celle d'un loup affamé alors que pour les vietnamophones, c'est la faim qui rend les yeux jaunes: [*Đói*]. *vàng. mắt* [faim. jaune. yeux]

[*Promesse*] *de Gascon*: pour les francophones, les Gascons ne tiennent pas leurs promesses alors que pour les vietnamophones les promesses en l'air sont des promesses du cerf et du gibbon: [*Hứa*]. *hươu. [hứa]. vượn* [promettre. cerf. promettre. gibbon]

[*Travail*] *de bénédictins*: le travail des bénédictins est précis et minutieux

[Réponse] de Normand: les Normands donnent souvent ni oui ni non comme réponse:

*P'têtre ben qu'oui, p'têtre ben qu'non.*

Les EFM représentent donc l'insertion d'une langue dans l'histoire et dans la culture. Cependant, il convient de tenir compte de l'idée selon laquelle les différences culturelles n'expliquent pas toutes les différences linguistiques existant dans les EFM des deux langues en contact. En effet, cette idée se dégage d'une étude que Deignan (2003) a effectué sur un corpus de 500 expressions métaphoriques de l'anglais formées avec le lexème HORSE 'cheval' (par exemple: *eat like a horse/ manger comme un cheval, work like a horse/ travailler comme un cheval*) et sur des discussions avec 14 professeurs d'anglais natifs du Coréen (quatre personnes), du chinois (trois personnes), de l'arabe (trois personnes), du japonais (deux personnes), du russe (une personne) et du catalan espagnol (une personne), portant sur la divergence et la convergence entre ces expressions de l'anglais et celles équivalentes dans leur langue maternelle respective. Les résultats de cette étude démontrent qu'il n'y a presque aucune expression métaphorique anglaise qui est exprimée de la même manière dans toutes les six autres langues parlées par les informateurs. Par exemple:

En anglais: *eat like a horse* 'manger comme un cheval'

En russe, on dit *eat like a wolf* 'manger comme un loup'

En coréen on dit: *eat like a dog* 'manger comme un chien'

En chinois on dit: *eat like a tiger/cow* 'manger comme un tigre/vache'

et

En anglais: *work like a horse* 'travailler comme un cheval'

En japonais on dit: *work like an ant* 'travailler comme une fourmi'

Par ailleurs, puisqu'en Espagne, tout comme en Grande-Bretagne, on utilisait des chevaux comme moyen de transport et pour des travaux jusqu'au siècle dernier, les connaissances en matière des événements prototypiques et du domaine source des EFM formées avec *horse* sont, selon cet auteur, susceptibles d'être équivalentes dans ces deux cultures. Toutefois, on trouve de nombreuses expressions métaphoriques formées avec le lexème *horse* 'cheval' en anglais britannique qui n'ont pas d'équivalent direct basé sur *caballo* 'cheval' en espagnol (Deignan 2003, p. 267).

### 2.1.3.3 *Avoir deux sémantismes: le sens littéral analytique et le sens métaphorique non compositionnel*

D'une part, il ne faut pas perdre de vue la caractéristique *l'unité de forme et de sens des EFM* utilisée par Guiraud (1973) ou *la non-compositionnalité sémantique*, terme employé par Gross (1996) et par Schapira (1999). Une expression telle que *tirer le diable par la queue* n'est pas interprétée par le calcul des sens de chaque item de la séquence. Même si on connaît le sens des composants, on ne dispose pas de toute l'information nécessaire pour établir le sens global de l'expression. En effet, le sens global de l'EFM peut être partiellement dérivé du sens littéral par métaphore mais cela ne semble pas suffisant pour interpréter correctement le sens métaphorique de l'expression car la transparence n'est jamais complète, justement parce que le sens, en l'occurrence ici 'mener une vie de privations' est fixé par convention pour tout locuteur francophone (Lamiroy *et al.*, 2003).

D'autre part, selon Guiraud (1973) et Rey (1997), dans des EFM, il y a deux sémantismes qui se superposent: le sens analytique normal et le sens global et fonctionnel et, proprement idiomatique. Le sens analytique persiste, conserve des connotations et produit

une succession - combinaison d'effets partiels à l'intérieur du sens global. Prenons l'exemple donné par Guiraud (1973, p. 8), l'unité monolexicale *cheval*, signe arbitraire, ne dit rien en dehors de son sens, alors que l'EFM *baisser pavillon* n'est jamais arbitraire car elle évoque toujours quelque image, vraie ou fausse, d'un objet qu'on baisse. Elle comporte donc toujours un certain contenu de représentation accessoire qui tend à se formuler comme motivation du sens global. Pour bien comprendre la teneur et la valeur d'une EFM, il serait important de connaître parallèlement ses deux sens.

#### 2.1.3.4 Être bloquée au niveau de certaines transformations syntaxiques

Parmi les particularités syntaxiques qui passent régulièrement pour des indices d'identification des EFM figurent l'inséparabilité de leurs éléments (*un cordon bleu* ~ \* *un cordon très bleu*), l'impossibilité de toute reprise pronominale (*tirer au flanc* ~ \* *y tirer*), de détachement (ex. *boire la tasse* ~ \* *la tasse, tu l'as bue*), d'extraction (ex. *prendre la mouche* ~ \* *c'est la mouche qu'il a prise*), de passivation (*casser sa pipe* ~ \* *sa pipe a été cassée*), de relativation (*prendre la tangente* ~ \* *La tangente que Luc a prise*). Ces indices évoqués par Gross (1996) comme «blocage des propriétés transformationnelles» ne sont pas cependant systématiques. Gross (1996) et Mejri (2003) ont avancé l'hypothèse que moins une EFM est transparente moins elle est apte à admettre les transformations syntaxiques. Or, il est aisé d'observer que certaines EFM, bien qu'opaques, admettent des transformations, alors que d'autres les rejettent. Par exemple, la passivation des EFM telles que: *prendre la mouche* et *prendre la tangente* génère ici des expressions non acceptables, \* *la mouche a été prise* ou \* *la tangente a été prise*, cependant à partir des EFM telles que *briser la glace*, *prendre le pli*, on peut dire *une fois la glace brisée..; le pli a été vite pris*. Selon Gross (1996) et Schapira (1999), les EFM présentent une certaine



flexibilité morphologique et syntaxique leur permettant de s'intégrer à la phrase, par exemple le sujet libre (*Pierre /mon oncle/, etc... a passé l'arme à gauche*), le déterminant possessif (*Notre bonne a rendu son tablier*), le complément d'objet direct ou indirect (*Ces histoires lui cassent les pieds; Il a fini par me mettre hors de mes gonds*).

Il en découle que la notion d'*écart de la norme grammaticale ou lexicale* des EFM (Guiraud, 1973) ou de *blocage de certaines transformations syntaxiques des EFM* (Gross, 1996) est à examiner pour chaque EFM particulière, ce qui constitue une difficulté d'apprentissage des EFM.

#### 2.1.3.5 Être intraduisible mot à mot dans une autre langue

Enfin, les EFM particulières à une langue sont souvent définies par leur intraductibilité mot à mot dans une autre langue. En passant du français à l'anglais, un trou (dans *boire comme un trou*) se transforme en poisson (dans *drink as a fish*) et les yeux de la tête (dans *coûter les yeux de la tête*) se transforment en or (dans *đắt. như. vàng* [cher. comme. or]) dans le texte vietnamien. En d'autres termes, en passant d'une langue à une autre, l'apprenant est confronté à la dimension interlinguistique et interculturelle des EFM. Si on se place dans une perspective pédagogique, quels sont les impacts de cette intraductibilité des EFM sur leur maîtrise en langue seconde? Comment traduire, par exemple, la collocation [*partir, arriver*] *sur les chapeaux de roue* en vietnamien? Faut-il la traduire mot pour mot? Est-il préférable de la rendre au moyen d'une expression figée équivalente, s'il en existe une dans la langue vietnamienne (en l'occurrence ici [*đi. nhanh. như. gió*] [aller.vite. comme. vent])? La traduire par une expression figée équivalente n'est plus fidèle dans les termes à l'original, mais reste compréhensible. Et sinon comment rendre sa valeur stéréotypée? La traduire littéralement en vietnamien ([*đi, đến*].trên. những. cái mũ.

*của. bánh xe*) recouvre sa valeur stylistique ou son originalité mais la rend ainsi incompréhensible. Il s'agit là d'une question de taille. Avant d'aborder plus en détail ce sujet, il nous semble légitime de présenter certaines caractéristiques des EFM vietnamiennes.

Ainsi, il convient d'abord de préciser que dans le domaine des EFM vietnamiennes, beaucoup de recherches ont été déjà faites et d'autres sont en cours (Truong, 1974; Hoang, 1976; Nguyen, 1986; Nguyen, 1999; Hoang, 2004). Sans vouloir présenter de façon exhaustive les EFM du vietnamien, nous mentionnons toutefois les quelques caractéristiques qui sont, à notre avis, pertinentes et indispensables pour la présente recherche. En vietnamien, à l'heure actuelle, dans le *Dictionnaire des Expressions Figées Métaphoriques du Vietnamien* de Nguyen et Luong (1978), on recense déjà 5 000 EFM, mais selon Nguyen (1999, p. 10), le nombre d'EFM existantes en vietnamien est en réalité bien supérieur. Les spécialistes des EFM vietnamiennes tels que Nguyen (1999) et Hoang (2004) s'entendent pour répartir les EFM vietnamiennes dans deux groupes: les EFM parallèles (EFM parallèles sont celles qui peuvent être divisées en deux parties égales en nombre d'éléments, lesquelles se développent selon la même structure syntaxique) et les EFM non-parallèles. Dans la plupart des cas, les EFM de quatre, six ou huit éléments sont parallèles dont deux formes comme suit:

1. AX + AY:

[*Hứa*] .*hươu*. [*hứa*]. *vượn* . '[promesses] que l'on ne tient pas'

Litt. [promettre. cerf. promettre. gibbon]

Refor. [promettre du cerf et du gibbon]

2. AX+ BY

*Thay. lòng. đôi. dạ* ‘personne ayant cœur trop tendre et qui donne sans discernement à tout le monde’

Litt. [remplacer .entrailles .changer .estomac]

Refor. [changer d’entrailles et d’estomac]

(A: le premier élément de la première partie de l’EFM;

B: premier élément de la deuxième partie de l’EFM;

X: le deuxième élément de la première partie de l’EFM;

Y: deuxième élément de la deuxième partie de l’EFM).

Par ailleurs, selon la recension de Hô Lê (1976, cité par Nguyen, 1999, p.18), 81% des EFM vietnamiennes sont constituées de quatre éléments:

*Mặt. ủ. mày. chau* ‘[air] renfrogné, maussade’

Litt. [visage. s’assombrir. sourcil. se froncer]

Refor. [visage s’assombrit et sourcils se froncent]

Très peu nombreuses sont les EFM formées de trois éléments:

*Nhanh. như. cắt* ‘rapidement, sur le champ’:

Litt. [rapide. comme. crécerelle]

Refor. [rapide comme une crécerelle]

ou de cinq, six éléments:

*Trăm. đầu. đổ. đầu. tằm* ‘personne sur laquelle on fait retomber tous les torts et toutes les responsabilités’

Litt. [cent. mûrier. verser. tête. vers à soie]

Refor. [cent muriers sont jetés sur la tête du vers à soie]

*Thiên. lôi. chỉ. đầu. đánh. đảy* ‘obéir exactement, ponctuellement’:

Litt. [dieu de la foudre. montrer. où .battre. là]

Refor. [le dieu de la foudre bat là où on lui montre]

soit de huit ou dix éléments telles que:

*Có. rau. ăn. rau. có. cháo. ăn. cháo* 'sans cérémonie, en s'accommodant de ce qu'il y a'

Litt. [avoir. légume. manger. légume. avoir. soupe. manger. soupe]

Refor. [ayant des légumes, on les mange, ayant de la soupe, on la mange]

(Nguyen et Luong, 1978)

En général, on répartit les EFM du vietnamien sous les classes suivantes:

*Verbale: Nuôi. ong. tay. áo* 'faire du bien à un ingrat qui va nous faire du mal':

Litt. [élever. abeille. manche. veste]

Refor. [élever une abeille dans la manche de sa veste],

*Nominale: Công. dã tràng* 'pour rien'

Litt. [travail. crabe de sables]

Refor. [travail de crabe de sables]

*Adjectivale: Hiền. như. bụt* 'très [doux]'

Litt. [doux . comme .bouddha]

Refor. [doux comme le bouddha]

*Propositionnelle:*

*Thiên lôi. chỉ. đâu. đánh. đấy* 'obéir exactement, ponctuellement'

Litt. [dieu de la foudre. montrer. où .battre. là]

Refor. [le dieu de la foudre bat là où on lui montre]

Cependant, dans la pratique langagière des natifs du vietnamien, les structures formelles préétablies et les sens des EFM vietnamiennes varient en fonction des situations de communication spécifiques. En d'autres termes, une EFM du vietnamien peut avoir des

formes variables et s'actualiser dans le cadre plus général de la langue avec des fonctions syntaxique, et parfois sémantique, différentes. Selon Hoang (2004, p. 93), un des plus grands linguistes, spécialistes des EFM du vietnamien, les EFM sont généralement utilisées en tant qu'adjectif ou en tant que deuxième partie d'une comparaison. En général, on remplace un élément lexical de l'EFM par un autre pour lui donner une nouvelle variante. Examinons les quelques exemples suivants.

L'EFM propositionnelle *thiên lôi. chỉ. đâu. đánh. đấy*, qui signifie 'obéir exactement et ponctuellement', est employée:

en tant qu'adjectif

1. *Công việc. của. tôi. là. công việc. thiên lôi. chỉ. đâu. đánh. đấy*

Litt. [travail. de. moi. être. travail. dieu de la foudre. montrer. où .battre. là]

Refor. [Mon travail, c'est d'obéir au doigt et à l'œil]

en tant qu'une partie d'une comparaison

2. *Người. làm. tướng, không phải. như. thiên lôi. chỉ. đâu. đánh. đấy*

Litt. [personne. faire. général. non .comme. dieu de la foudre. montrer. où .battre. là]

Refor. [être général n'est pas comme être la personne obéissant au doigt et à l'œil]

L'EFM: *chó mặc váy lĩnh* qui signifie 'personne étant laide mais cherchant ridiculement à être comme une personne noble'

litt. [chien .s'habiller .robe .lin]

refor. [le chien porte une robe de lin])

a un élément (*mặc /s'habiller*) qui est remplacé par un autre élément (*có /avoir*) dans sa variante:

*chó có váy lĩnh* 'impossible d'être vrai'.

litt.[chien .avoir. robe. lin]

refor. [le chien a une robe de lin]

Examinons les phrases qui suivent:

3. *Đúng là chuyện phường chèo, chó mặc váy lĩnh.*

Litt. [clairement .être .histoire .troupe de théâtre populaire, chien .habiller .robe .lin]

Refor. [c'est une vraie histoire de la troupe de théâtre populaire, le chien porte une robe de lin]

4. *Có mà chó có váy lĩnh thì anh Hai Khờ mới lấy được cô Tú xinh đẹp nhất làng này.*

Litt. [avoir .mais. chien .avoir .robe .lin. alors. frère. Hai Dupe. nouveau .prendre .tante .Tu. belle. Premier .village.ci]

Refor: [si seulement le chien a une robe de lin, monsieur Hai Dupe pourra se marier avec mademoiselle Tu, la plus belle fille de ce village].

Bref, étant donné les caractéristiques différentielles des EFM précitées, on peut imaginer la charge d'apprentissage de ces unités. La maîtrise de celles-ci ne peut donc résulter que d'un traitement systématique qui cible non seulement leur contenu linguistique, mais aussi et surtout leur contenu culturel et leur rapport idéologique avec les représentations mentales stéréotypées ainsi que leur dimension interculturelle. Il convient maintenant de demander:

Comment doit-on enseigner les EFM?

Cette question nous amène à nous poser d'autres questions telles que comment faut-il enseigner le vocabulaire en général et comment les EFM sont-elles apprises. Nous allons alors aborder ces questions à tour de rôle dans les sections suivantes.

## 2.2 L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et des EFM

### 2.2.1 Les composantes de la connaissance lexicale

Dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, il est important de savoir que la connaissance du vocabulaire n'est pas binaire (on connaît ou on ne connaît pas), elle peut varier en nature et en degré. Une unité lexicale peut être de vaguement familière à parfaitement identifiée ou encore de parfois accessible à parfaitement maniable quand nécessaire (Bogaards, 1994; Schmitt, 2000; Tréville, 2000; Nation, 2001). Mises à part les notions dichotomiques souvent évoquées en parlant de ce sujet (la connaissance réceptive/ la connaissance productive; la connaissance déclarative/ la connaissance procédurale et l'étendue/la profondeur), plusieurs taxinomies des composantes de la connaissance lexicale ont été proposées. Pour Wesche et Paribakht (1997, p. 180), par exemple, la connaissance lexicale est graduée en cinq étapes allant de l'ignorance totale à la reconnaissance de la forme, puis du sens, jusqu'à la capacité d'utiliser le mot dans un contexte grammatical et sémantique correct. Ainsi, le sujet évalué choisit et complète les affirmations suivantes:

1. *Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot.*
2. *J'ai déjà vu ce mot mais je n'en connais pas le sens.*
3. *J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie... (synonymes ou traduction en L1).*
4. *Je connais ce mot. Il signifie... (synonymes ou traduction en L1).*
5. *Je peux utiliser ce mot dans une phrase:...*

Binon, Verlinde et Selva (2001, p. 42), quant à eux, distinguent cinq niveaux de connaissance d'une unité lexicale comme suit:

1. *le niveau formel* (reconnaître le mot quand on l'entend dans une conversation, savoir le prononcer et l'écrire correctement);
2. *le niveau morphologique* (savoir distinguer les préfixes, les suffixes, maîtriser le système de dérivation et de composition);
3. *le niveau syntaxique* (maîtriser les différentes constructions et contraintes syntaxiques);
4. *le niveau sémantique* (comprendre et maîtriser la/les significations d'un mot ou d'une unité lexicale sur le plan référentiel, dénotatif, connotatif, pragmatique);
5. *Le niveau de la compétence combinatoire lexicale* (savoir combiner les mots, savoir distinguer les synonymes et les paronymes).

Pour Nation (2001, pp. 26-28), la connaissance d'une unité lexicale comporte trois facettes: *la forme* (orale, écrite et les parties constituantes du mot), *le sens* (relatif à la forme, conceptuel et référentiel, le sens dans l'association avec d'autres mots), et *l'emploi* (fonction grammaticale, collocations, fréquence et registre). Ces trois facettes se manifestent différemment, selon cet auteur, sur le plan réceptif et le plan productif.

Étant donné les différents aspects et les degrés divers de la connaissance d'une unité lexicale proposés ci-dessus, il est évident que l'enseignement lexical ne consisterait pas seulement à «augmenter» le bagage lexical de l'apprenant. Selon Tréville (2000, pp. 88-89), il faut développer les cinq composantes suivantes de la compétence lexicale telles que *composante linguistique*, *composante discursive*, *composante référentielle*, *composante socioculturelle* et *composante stratégique*. Les composantes de la compétence lexicale citées ci-dessus ont permis à des didacticiens-chercheurs, spécialistes



du vocabulaire de proposer les principes clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Nous allons mieux cerner ces problèmes dans les sections suivantes.

### *2.2.2 Les principes clés de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire*

Dans sa thèse doctorale portant sur les confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde, Théophanous (2001, p.6) mentionne que l'apprentissage du vocabulaire est une tâche infinie (le lexique est un ensemble si volumineux qu'il est presque illimité; personne ne peut connaître toutes les unités lexicales de sa langue), réversible (les unités lexicales ne s'apprennent pas une fois pour toutes, on peut oublier un mot après l'avoir appris d'où la nécessité de révision et de réapprentissage) et graduelle (les unités lexicales ne s'apprennent pas d'un seul trait). Le groupe des lexicologues Binon, Verlinde et Selva (2001) soulignent, quant à eux, que la maîtrise du vocabulaire n'est généralement pas un but en soi. Avant de choisir un vocabulaire à enseigner, il faut répondre aux questions telles que: le vocabulaire pour quoi faire, pour quel public cible, pour réaliser quels objectifs, quelle(s) intention(s) de communication, dans quel contexte, dans quel type de discours?. Ces auteurs ont donc proposé trois types d'activités: apprendre le vocabulaire, apprendre à apprendre le vocabulaire et développer la prise de conscience lexicale. Ces activités sont en parfaite conformité avec celles de Grave, 1987 (citées par Bogaards, 1994, p. 162) qui, dans le contexte de l'élargissement des connaissances lexicales en L1, les a présentées comme suit: apprendre les mots; apprendre à apprendre les mots; apprendre des faits sur les mots.

1. Parmi les tâches impliquées dans la première activité *apprendre les mots*, il faut citer:

- a. l'apprentissage de nouvelles significations de mots déjà connus;

- b. l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus;
  - c. l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts nouveaux;
  - d. le transfert des mots de l'usage réceptif à l'emploi productif.
2. Les tâches impliquées dans la seconde activité *apprendre à apprendre les mots* incluent:
- a. l'utilisation de diverses sources d'informations: contexte, parties analysables de mots, ouvrages de référence;
  - b. la mise au point de techniques pour traiter les mots inconnus.
3. Pour l'objectif *apprendre des faits sur les mots*, les apprenants doivent se rendre compte:
- a. de ce que connaître un mot veut dire;
  - b. du fait que les sens varient et comment ils varient;
  - c. des mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots;
  - d. des mécanismes qui président à l'emploi figuratif des mots.

Par ailleurs, les principes clés de l'enseignement du vocabulaire qui nous semblent plus détaillés et plus complets sont proposés par Schmitt (2000) et Nation (2001), à savoir:

#### *Contenu et ordre*

- utiliser la fréquence et le nombre d'occurrences comme critères pour décider quel vocabulaire faire apprendre et dans quel ordre le faire apprendre
- fournir une vue d'ensemble sur le vocabulaire
- donner une formation des stratégies essentielles d'apprentissage du vocabulaire
- prêter une attention nécessaire à un item donné selon son degré de difficulté d'apprentissage

- fournir l'occasion d'apprendre divers aspects d'un item
- afin d'éviter l'interférence, présenter l'item dans son utilisation normale plutôt que le présenter en réseaux mettant en évidence ses relations avec d'autres mots de la langue (le synonyme, l'antonyme, l'association libre)
- travailler avec des items de haute fréquence
- intégrer de nouveaux mots aux mots déjà connus
- faciliter la formation d'images
- rendre le nouveau mot «vrai» en le mettant en lien d'une manière quelconque avec le monde de l'étudiant.

#### *Format et présentation*

- veiller à ce que tous les aspects des items cibles de haute fréquence soient connus des apprenants
- fournir l'occasion pour la répétition et pour la récupération générative des items tout en les distanciant pour assurer la croissance cumulative de connaissance
- assurer le niveau de traitement profond dans les activités proposées
- utiliser une variété de techniques.

#### *Suivi des progrès des étudiants et évaluation*

- tester l'étudiant pour savoir sur quel vocabulaire concentrer son attention
- évaluer afin de maintenir des étudiants motivés
- encourager et aider les étudiants à réfléchir sur leur apprentissage.

Bogaards (1994), Schmitt (2000) et Nation (2001) soulèvent, comme on le voit, quelques réserves devant les techniques de présentation des mots inconnus en réseaux mettant en évidence leurs relations avec d'autres mots (réseaux sémantiques organisés autour d'un noyau commun, analyse morphologique, groupement des mots par famille) qu'ont

proposées Tréville et Duquette (1996), Picoche (1999) et Binon, Verlinde et Selva (2001). Ces auteurs font état de confusion qui peut être créée, par une sémantisation par synonyme ou antonyme. Selon ces auteurs, la sémantisation par synonyme prête facilement à confusion et risque d'agir à contresens parce qu'elle introduit toutes sortes d'inférence, étant donné que les synonymes exacts sont plutôt rares. La sémantisation par antonyme peut avoir, elle aussi, un effet négatif car la relation d'opposition peut s'inverser dans la mémoire. Théophanous (2001) suggère, en se basant sur la recension de nombreuses recherches antérieures et sur les résultats de sa propre recherche portant sur les confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde, qu'afin de prévenir l'interversion dans le lexique mental de l'apprenant, il faut éviter d'enseigner une paire d'unités lexicales antonymiques en même temps (*gauche-droite, allumer-éteindre*). Selon cette auteure, ces unités lexicales sont tellement proches que l'interversion (croire que *gauche* veut dire 'droite' et *droite* veut dire 'gauche') est presque automatique. Il vaut donc mieux assurer, pour une paire d'unités lexicales antonymiques donnée, la consolidation d'un des items avant d'enseigner sa contrepartie. Par ailleurs, cette auteure émet comme hypothèse, entre autres, qu'enseigner en même temps des mots comme *rire, se moquer, plaisanter, ricaner, se tordre* peut porter à confusion et augmenter la difficulté d'apprentissage. Il est préférable, d'après Théophanous, d'attendre que le besoin de clarifier et de distinguer les mots entre eux se fasse sentir. Bogaards (1994, p.184), quant à lui, a déduit des recherches faites par Higa (1963) et Weis (1986), l'effet négatif de l'introduction simultanée d'items sémantiquement ou morphologiquement liés. Cet auteur souligne à juste titre que l'enseignement lexical visant à établir des liens multiples entre les items nouveaux et les connaissances antérieures, *n'implique pas nécessairement que les items lexicaux doivent être présentés comme des parties de réseaux*.

Comme on peut le voir, parmi les tâches d'enseignement du vocabulaire mentionnées par les auteurs examinés ci-dessous, figure bel et bien l'évaluation des connaissances lexicales. Schmitt, (2000) et Nation (2001) ont souligné à juste titre que tester les étudiants pour savoir sur quel vocabulaire concentrer leur attention et évaluer afin de maintenir la motivation des étudiants et de les encourager à réfléchir sur leur apprentissage, est une des étapes clés de l'enseignement du vocabulaire. Ce propos sera discuté dans la section suivante.

### *2.2.3 L'évaluation des connaissances lexicales*

En effet, ce que nous connaissons sur le mode d'enseignement/apprentissage du vocabulaire peut faciliter la conception des évaluations. En matière d'évaluation du vocabulaire, il existe un consensus entre les spécialistes de vocabulaire (Bogaards, 1994; Schmitt, 2000; Nation, 2001; Pearson, Hiebert et Kamil, 2007), selon lequel il faut tenir compte des trois éléments suivants:

- a. du type de vocabulaire
- b. de la nature complexe, multidimensionnelle de la connaissance lexicale
- c. du caractère graduel de l'acquisition du vocabulaire.

En d'autres termes, dans l'évaluation du vocabulaire, il convient de faire une distinction explicite entre les différents types de vocabulaire, ses divers aspects ainsi que les différents niveaux de profondeur de la connaissance lexicale. Pearson, Hiebert et Kamil (2007) plaident, par exemple, qu'une première priorité devrait être accordée aux distinctions explicites parmi les divers aspects du vocabulaire parce qu'une unité lexicale est constituée d'une forme, d'une signification, d'un comportement syntaxique précis et

est soumise à des contraintes pragmatiques. Ces mêmes auteurs soulignent aussi que si une nouvelle signification d'un item lexical est acquise graduellement, il serait utile de mesurer les différents niveaux de profondeur de la connaissance lexicale chez les étudiants. Par ailleurs, il est encore nécessaire, selon ces auteurs, de déterminer si un seul test peut évaluer les divers aspects du vocabulaire ou si nous avons besoin de différents tests pour évaluer chacun de ces aspects. Mondria et Wiersma (2004, p.86-67), soulignent quant à eux, que dans l'évaluation du vocabulaire, il est utile de faire la distinction entre deux notions: *réceptif* et *productif*. D'après ces auteurs, l'apprentissage réceptif du vocabulaire est l'apprentissage de la signification d'une unité lexicale de la L2 alors que l'apprentissage productif de vocabulaire, c'est apprendre à exprimer un concept au moyen d'une unité lexicale de L2; Un test réceptif de vocabulaire permet d'évaluer la connaissance d'une personne sur la signification d'un mot L2 et le test productif de vocabulaire évalue la capacité d'une personne à exprimer un concept au moyen d'une unité lexicale L2.

En général, l'évaluation des connaissances lexicales est intégrée à des tests de grammaire ou à l'évaluation des autres compétences plus largement en production et en compréhension, où les mots apparaissent en contexte et en situation. Cependant, l'évaluation lexicale peut porter sur des listes de mots décontextualisés. On utilise pour cela deux types de tests: *le test de reconnaissance* et *le test de rappel*. Le test de reconnaissance consiste à donner la réponse sur le sens (donner un équivalent, un synonyme, un antonyme, un hyp(er)onyme, ou une paraphrase; répondre à une question en L1 ou L2; réagir physiquement; faire un dessin; utiliser le mime). Le test de rappel consiste à donner à un support visuel ou auditif, une phrase en L2, un équivalent en L1, un synonyme, un hyp(er)onyme en L2, une paraphrase ou une définition en L2. En outre,

il existe plusieurs types de tests en L2. Par exemple, *le test de closure* qui consiste à faire restituer l'intégrité d'un texte préalablement amputé de certains de ses mots. Ce type de test fait appel à plusieurs aspects de la compétence lexicale en même temps et est jugé comme une technique valide, fiable, facile à appliquer, à concevoir et à interpréter (Tréville, 2000, p.121). Les tests de reconnaissance ou réceptifs du type *question à choix multiple*, où l'apprenant est invité à faire un choix parmi les options proposées par le constructeur du test sont aussi très souvent utilisés, mais ce type de test ne peut capter qu'un seul aspect de la connaissance lexicale à la fois (Bogaards, 1994, p.228). Le test de production à choix ouvert où l'apprenant est invité à produire des phrases contenant l'unité lexicale évaluée est également un test souvent utilisé dans l'évaluation du vocabulaire.

Les principes clés de l'enseignement du vocabulaire sont ainsi précisés, il devient maintenant crucial de savoir comment on doit enseigner les ensembles préfabriqués lexicalisés, ensembles qui font partie intégrante du vocabulaire et dont l'emploi est plutôt la règle que l'exception. Ensuite, il s'agira également de savoir comment le langage métaphorique est enseigné et appris.

#### 2.2.4 L'enseignement/apprentissage des ensembles préfabriqués lexicalisés

Tout d'abord, selon Bogaards (2001), il est plus facile d'apprendre et de retenir des ensembles préfabriqués lexicalisés ayant une forme se composant de mots familiers que d'apprendre des unités lexicales simples ayant la même signification mais dont la forme est nouvelle. Cette constatation est basée sur les résultats d'une étude empirique que Bogaards a menée auprès d'étudiants hollandais de FLE (âgés de 15 ans). Dans cette

étude, 44 étudiants ont été invités à participer. Comme matériel, 28 paires de mots simples et d'ensembles préfabriqués ayant la même signification du type *bouder/ faire la tête*; *tabasser/casser la figure* et *dragueur/homme à femmes*, ont été choisis. La forme et la signification de toutes les unités simples étaient inconnues des participants, alors que tous les constituants des ensembles lexicalisés préfabriqués, sauf leur signification globale, étaient connus d'eux. Ces unités lexicales ont été insérées dans des contextes qui étaient des phrases, lesquelles étaient les mêmes pour l'unité simple comme pour l'ensemble lexicalisé préfabriqué correspondant. Leur traduction en hollandais a été placée à droite des phrases en français. Deux épreuves à choix multiple ont été administrées immédiatement après la session d'apprentissage et trois semaines d'après. Dans une épreuve, les participants ont dû choisir la bonne traduction française pour chaque item en hollandais, dans l'autre épreuve ouverte, les sujets ont dû fournir les traductions en allemand pour des mots et des expressions étudiés. Les résultats des post-tests ont montré qu'après la session d'apprentissage, 83,6% d'unités multilexicales et 73,6% d'unités monolexicales ont été retenues. Trois semaines plus tard, 30,7% d'unités multilexicales et 18,6% d'unités simples étaient encore connues; et la différence entre la rétention des unités multilexicales et des unités monolexicales est significative à  $p < 0,01$  aux deux temps de mesure. Les résultats de cette étude montrent que les unités multilexicales ayant une forme bien connue sont plus faciles à apprendre et à retenir que les unités monolexicales dont la forme est totalement nouvelle.

Pour aborder la question *comment traiter les ensembles préfabriqués lexicalisés dans une activité de vocabulaire ?*, nous avons tout d'abord orienté nos recherches vers l'*Approche lexicale britannique*. Selon Chanfrault-Duchet (2004, p.108), les tenants de cette approche tels que Nattinger et DeCarrico (1992) proposent de s'attacher aux ensembles



préfabriqués lexicalisés et à leur fonctionnement de la façon suivante: il faut d'abord mémoriser des ensembles préfabriqués lexicalisés, ensuite axer l'apprentissage des règles grammaticales sur des manipulations de ces formes préconstruites. Sur ces bases, la progression part des énoncés ritualisés et des formules figées (locutions, proverbes, aphorismes, dictons, citations), puis abordent les structures syntaxiques lexicalisées (locutions déictiques: *il me semble que...*; organisateurs phrastiques: *d'une part...d'autre part...*; et textuels: *sur ces bases...*), en privilégiant, pour leur potentiel génératif, les attaques de phrases (en guise d'exemple: *dans ce texte, l'auteur exprime*). Lewis (1997) propose, lui aussi, une didactique globale de la langue fondée sur une approche syntagmatique du lexique, selon laquelle il semble nécessaire de privilégier l'apprentissage en réception favorisant la mémorisation des ensembles préconstruits. En matière de pratique productive, cet auteur suggère des exercices à trous alternant avec des manipulations visant à expérimenter, aux plans lexical, syntaxique et sémantique, les possibilités de transformations de ces ensembles préfabriqués lexicalisés. Comme les ensembles préfabriqués lexicalisés dépassent la spécificité des différentes langues, on peut admettre que cette approche soit transposable dans l'enseignement du français et d'autres langues.

### 2.2.5 L'enseignement/apprentissage du langage métaphorique

Récemment, il y a eu une prise de conscience accrue du rôle des métaphores dans des recherches en linguistique appliquée et dans les théories d'apprentissage d'une langue seconde (Lakoff et Johnson, 1985; MacLennan, 1994; Deignan et Solska, 1997; Lazar, 1996 et Lennon, 1998). Selon Guerrero et Villamil (2002), les métaphores sont reconnues pour:

- leur **omniprésence** dans le langage quotidien (la «bouche» d'un fleuve, l'«œil» d'une aiguille, et la «tête» de la compagnie sont les expressions métaphoriques, des extensions des parties du corps);
- leur grande **capacité** d'exprimer les notions complexes et abstraites (le temps, les émotions et les sentiments sont souvent exprimés au moyen d'entités concrètes plus faciles à comprendre et à percevoir comme des lieux, des substances et des conteneurs);
- leur **utilité** en tant qu'outils cognitifs (véhicule de la réflexion et de la sensibilisation des interlocuteurs) (les expressions qui reflètent la métaphore L'INACCESSIBILITÉ EST LA DISTANCE telles que *la décision est hors de mes mains*, et celles qui reflètent la métaphore inverse L'ACCESSIBILITÉ EST LA PROXIMITÉ du type *nous étions proches d'une solution* et *la vérité est juste sous votre nez*, pourraient être plus faciles à comprendre pour les apprenants de langue quand on évoque les métaphores conceptuelles correspondantes).

Selon Lakoff et Johnson (1985), la plupart des métaphores dans le langage de tous les jours sont de nature conventionnelle. Ce sont des expressions stables, systématiquement utilisées par les gens. Les métaphores, organisées et façonnées de la manière dont nous percevons le monde et la réalité, sont considérées comme des outils cognitifs socialement fondés. Pour Littlemore et Low (2006), il convient de faire la distinction entre la **métaphore linguistique** et la **métaphore conceptuelle**. La métaphore linguistique peut être considérée comme les termes utilisés dans un texte parlé ou écrit (*baisser les bras*, *être le bras droit*, *à tour de bras*), lesquels ont un sens de base. Le point-clé de la métaphore linguistique, c'est que les lexèmes eux-mêmes sont l'objet. Ainsi, la métaphore linguistique tient compte de la connotation de certains termes et de l'analyse de leurs

caractéristiques morphologique, syntaxique et collocationnel. Pour une métaphore conceptuelle (LE(S) BRAS EN TANT QU'INSTRUMENT(S) DE L'ACTION), les termes utilisés ont souvent peu d'intérêt. Ce qui est important, c'est la dimension abstraite qui sous-tend la (les) relation(s) entre deux concepts ou deux entités. Les métaphores conceptuelles représentent des modes de pensée dans lesquels les gens interprètent généralement des concepts abstraits au moyen d'entités concrètes plus faciles à comprendre et à percevoir. Les métaphores conceptuelles sont traditionnellement exprimées par le biais d'une structure A EST B. Par exemple, la métaphore conceptuelle LES THÉORIES SONT DES STRUCTURES («structures» constitue le domaine source, et «théories» le domaine cible) est classiquement réalisée par les métaphores linguistiques telles que: *C'est une base à peine solide pour votre théorie; La théorie a besoin de plus de soutien; La théorie repose sur une prémisse plutôt douteuse.* Pourtant, quoique les théories des métaphores linguistique et conceptuelle soient axées sur les différents aspects de la métaphore, les apprenants de langue ont besoin de connaître aussi bien les métaphores linguistiques que les métaphores conceptuelles.

Pour leur part, Deignan, Gabrys et Solska (1997) et Kövecses (2003) sont d'avis que la métaphore est motivée non seulement cognitivement, mais aussi culturellement. Comme les facteurs culturels changent d'une culture à l'autre, il en va de même pour la métaphore conceptuelle et son expression linguistique. Plus précisément, selon ces auteurs, bien que les métaphores soient des traits caractéristiques de toutes les langues naturelles et que certaines métaphores conceptuelles soient communes à plusieurs langues, il n'existe pas deux langues qui partagent les mêmes métaphores conceptuelles et linguistiques. Une métaphore bien comprise dans une culture peut être entièrement incompréhensible et étrange dans une autre, ce qui rend les expressions métaphoriques opaques pour les

étudiants dont les langues et les cultures sont très différentes de celle d'où ces expressions métaphoriques sont issues. Les étudiants de langue peuvent avoir, par exemple, plus de difficulté à comprendre des expressions métaphoriques dont l'image sous-jacente n'évoque pas la même scène conventionnelle dans leur esprit que celle des natifs. Prenons l'exemple de la signification de la couleur verte. L'association conventionnelle dans l'anglais britannique entre la couleur verte et l'état de nature et l'innocence (Lazar, 1996) ne pourrait pas être la même pour des étudiants natifs du vietnamien. Les vietnamiens apprenant l'anglais doivent alors connaître ces associations conventionnelles afin de comprendre des expressions métaphoriques telles que *to be green* 'être vert' et *to have green fingers* 'avoir les doigts verts'. En se basant sur les recherches de Gibbs (1994), Kecskes (2001) et Giora (2003), les auteurs tels que Littlemore et Low (2006) admettent que les locuteurs natifs peuvent traiter des expressions métaphoriques de façon rapide, automatique, parfois sans activer beaucoup de réflexion sur les concepts de base, alors que des apprenants de langue, souvent inconscients de leur signification standard, doivent consacrer plus de temps et d'effort pour les traiter que des locuteurs natifs. Nous allons maintenant examiner quelques études dont les résultats semblent confirmer que l'enseignement explicite des expressions métaphoriques est une façon économique et efficace pour enrichir le vocabulaire de l'apprenant et que l'on peut enseigner ce langage métaphorique d'une façon systématique et efficace.

#### *2.2.5.1 Les études portant sur l'effet du regroupement des expressions métaphoriques en métaphores conceptuelles*

Pour Bogaards (2001), enseigner les nouvelles significations métaphoriques des unités lexicales connues est une façon économique et efficace pour enrichir le vocabulaire des

apprenants, car la présence des significations déjà établies des unités lexicales ne gêne pas l'apprentissage de leurs nouvelles significations. Dans l'étude menée par Bogaards que nous avons examinée dans les sections précédentes, cet auteur a trouvé que, lors de l'apprentissage des unités multilexicales nouvelles qui se composent d'éléments bien connus, il n'y avait aucun signe de confusion lorsque jusqu'à quatre nouvelles significations sont ajoutées à ces formes connues.

Les études portant sur la métaphore et son utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères mènent à croire que la théorie de la métaphore conceptuelle apparaît comme un nouvel outil capable de fournir une aide sérieuse à la fois pour les enseignants et les étudiants de langue (Kövecses, 2003). En partant de la constatation que plusieurs expressions métaphoriques peuvent être regroupées sous une métaphore conceptuelle commune, Kövecses et Szabo (1996) ont effectué une recherche portant sur l'impact de ce regroupement sur leur acquisition. Les sujets, 30 étudiants adultes hongrois de niveau intermédiaire en ALS sont divisés en deux groupes A et B, chacun avec 15 étudiants. Ils ont tous reçu 20 groupes verbaux métaphoriques d'orientation tels que *break down* 'décomposer'; *make up* 'composer', qui sont employés dans vingt phrases. Pour la classe A, le procédé était comme suit: parmi ces vingt groupes verbaux métaphoriques, les dix premiers ont été écrits sur le tableau avec leurs équivalents hongrois. Leurs significations étaient ensuite expliquées. Les autres dix groupes verbaux métaphoriques de 11 à 20 n'ont pas été traités. Alors que pour la classe B, neuf métaphores conceptuelles d'orientation, identifiées grâce à une étude de centaines d'EFM, ont été écrites au tableau. Ces métaphores conceptuelles ont été ensuite brièvement expliquées et illustrées par des exemples (par exemple: le concept de l'achèvement, généralement compris en anglais en termes d'orientation vers le haut, nous donne la métaphore d'orientation: l'achèvement est

UP ‘vers le haut’. Cette métaphore est ensuite illustrée par les groupes verbaux comme *eat up, chew up, wind up, give up* (litt. ‘manger vers le haut’, ‘mâcher vers le haut’, ‘terminer vers le haut’, ‘abandonner vers le haut’). Parmi ces exemples, figuraient les dix premiers groupes verbaux métaphoriques qui ont été expliqués au groupe A. Les groupes verbaux de 11 à 20 n’y sont pas présentés. Pour mesurer l’efficacité de ces deux interventions, on a demandé à tous les sujets de compléter les 20 groupes verbaux métaphoriques par les particules adverbiales absentes, par exemple:

*My car **broke**-----again – I will have to sell it I am afraid*

(Ma voiture a éclaté ----- de nouveau - je vais devoir la vendre, je crains)

*These 10 articles **make**----- the whole book*

(Ces dix articles font ----- de l’ensemble du livre)

Les phrases 1 à 10 et 11 à 20 ont été traitées séparément. Les résultats obtenus ont démontré que le groupe B, qui travaille avec les thèmes métaphoriques, a mieux réussi que le groupe A dans les deux cas examinés, surtout dans les dix groupes verbaux non traités (de 11 à 20). Kovecses et Szabo en ont conclu que le regroupement des EFM en métaphores conceptuelles, non seulement facilite leur maîtrise, mais aussi fournit aux apprenants des stratégies pour mieux les apprendre. Les résultats de cette recherche bien que statistiquement non vérifiés sont cependant encourageants, ce qui a conduit Boers (2000) à effectuer quatre autres recherches dans cette même perspective.

Ainsi, dans le même but de mesurer l’effet du regroupement des expressions métaphoriques à apprendre en fonction des métaphores conceptuelles sur leur rétention, Boers (2000) a mené une première étude auprès de 118 élèves (de 16-17 ans) germanophones de niveau intermédiaire en ALS. Les sujets ont été invités à lire un texte en anglais contenant du vocabulaire nouveau qui présente des exemples de deux

métaphores conceptuelles. Après la lecture du texte, le groupe expérimental a reçu des notes de vocabulaire organisé suivant certaines catégories métaphoriques. En guise d'exemple, ANGER AS HOT FLUID IN A CONTAINER ('la colère en tant que liquide chaud dans un récipient')- *summer down, I was fuming* (litt. 'l'été vers le bas', 'je fumais'); ANGER AS FIRE ('la colère en tant que feu')- *she was breathing fire, he's hot under the collar* ('elle respirait du feu', 'il a chaud sous le col'). Le groupe témoin a reçu le même vocabulaire cependant organisé en fonction des liens pragmatiques et fonctionnels. Par exemple, en anglais il y a beaucoup d'expressions pour décrire la colère: *she's angry, he's mad at you* (litt. 'elle est en colère', 'il est fou à cause de toi'). On a demandé aux sujets d'étudier ce vocabulaire et de discuter sur la colère et les conflits en posant des questions afin d'obtenir des informations supplémentaires sur ce vocabulaire. Enfin, on a ramassé les notes de vocabulaire avant de leur demander de compléter un texte à trous dans lequel ils devaient indiquer le plus grand nombre possible de synonymes et pas seulement une réponse. Le but était de mesurer l'impact de la prise de conscience d'une catégorisation métaphorique sur la rétention des unités lexicales nouvelles. Le groupe expérimental a obtenu une moyenne des scores supérieure (4,41) à celle du groupe contrôle (3,67). La différence est statistiquement significative à  $p < 0,05$ .

Dans une autre étude de Boers (2000), les sujets, 74 étudiants francophones, âgés de 19 et 20 ans, de niveau intermédiaire en ALS, ont reçu une liste de locutions verbales et prépositionnelles. Le groupe contrôle (13 filles et 22 garçons) avait accès aux notes explicatives sur les unités multilexicales présentées dans l'ordre alphabétique. Cependant, le groupe expérimental (19 filles et 20 garçons) avait accès à ces unités présentées suivant leurs métaphores conceptuelles, par exemple, MORE IS UP (litt. 'vers le haut est plus'): *blow up* 'inflate' (litt. 'exploser vers le haut'), *pump up* 'exaggerate' (litt. 'gonfler vers le

haut); LESS IS DOWN (litt. 'vers le bas est moins'): *cut down* (price, expenses, taxes) (litt. 'réduire vers le bas' - le prix, les frais, les taxes), *turn down* (the radio, the central heating) (litt. 'tourner vers le bas' - la radio, le chauffage central). Les sujets ont eu 10 minutes pour étudier cette liste. Par la suite, on leur a demandé de compléter un texte à trous par 20 expressions dont la moitié était des expressions étudiées et l'autre moitié était des expressions nouvelles. Le groupe expérimental a obtenu une moyenne de scores (5,65/10) plus élevée que celle du groupe contrôle (4,23/10) en ce qui concerne les dix expressions métaphoriques étudiées. Cependant, aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux groupes quant aux dix expressions métaphoriques nouvelles.

Enfin, par les résultats d'une autre étude qui a été réalisée auprès de 64 étudiants francophones en économie de niveau intermédiaire en ALS (19 et 20 ans, 27 filles et 37 garçons), Boers (2000) a démontré que les apprenants sont capables de regrouper eux-mêmes des EFM en métaphores conceptuelles. En effet, après avoir eu accès à une brève explication illustrée d'exemples sur les expressions métaphoriques et sur la possibilité de les regrouper en métaphores conceptuelles, les sujets de cette étude ont eu cinq minutes pour classer 15 expressions métaphoriques suivant quatre métaphores conceptuelles auxquelles elles sont censées appartenir. En guise d'exemple: métaphore de la machine *The economy is overheating* (litt. 'l'économie est en surchauffe'); métaphore de la santé *Symptoms of an arthritic labour market* (litt. 'les symptômes de l'arthrite sur le marché du travail'); métaphore de la guerre *to invade weaker markets* (litt. 'envahir les marchés les plus faibles'). Leurs bonnes réponses étaient de 89,5%. À la lumière des résultats de ces recherches, Boers (2000) a conclu que la prise de conscience de la métaphore sous-jacente à une expression métaphorique et l'effort investi pour trouver la métaphore conceptuelle à



laquelle elle appartient peuvent faciliter la compréhension, la mémorisation ainsi que la production de l'expression métaphorique.

Pour conclure, les résultats des recherches examinées ci-dessus semblent confirmer qu'enseigner explicitement les expressions métaphoriques en stimulant la conscience des étudiants sur les métaphores conceptuelles qui regroupent ces expressions, facilite leur apprentissage et leur rétention à long terme. Et ce, parce que les métaphores conceptuelles peuvent être considérées comme des champs lexicaux alternatifs permettant de structurer et d'organiser le langage métaphorique, étant donné que le vocabulaire organisé est connu pour être plus facile à apprendre qu'un vocabulaire disparate.

#### *2.2.5.2 Les études portant sur l'effet de la prise de conscience du domaine source sur l'apprentissage des expressions métaphoriques*

Par ailleurs, Boers (2000) et Littlemore et Low (2006) sont d'avis que si les enseignants attirent systématiquement l'attention des étudiants sur le domaine source des métaphores conceptuelles et linguistiques, ils peuvent aussi les aider à mieux comprendre les inférences et les jugements de valeur que les auteurs voulaient transmettre dans ces expressions. Avant de discuter plus largement de l'effet de la prise de conscience du domaine source de la métaphore sur la capacité de production du vocabulaire nouvellement acquis par des apprenants, il convient de donner une précision préalable sur le terme de domaine source. En effet, lorsqu'on parle des métaphores conceptuelle et linguistique, il est courant d'entendre parler des termes de *domaine*, *source*, et *cible*. Selon Littlemore et Low (2006), le terme *domaine* désigne le *champ sémantique* pour les métaphores linguistiques et le *lien conceptuel* pour les métaphores conceptuelles. Le

terme *source* représente les mots utilisés et le terme *cible* représente les concepts sous-jacents qui en découlent.

Il est important ici de mentionner l'étude que Boers (2000) a menée auprès de 73 étudiants francophones (19 et 20 ans) en économie, de niveau intermédiaire en ALS. Dans cette étude, tous les sujets ont reçu une liste de vocabulaire suffisant pour décrire deux tendances ascendante et descendante de l'économie. Ensuite, le groupe expérimental (17 filles et 23 garçons) a reçu comme informations supplémentaires: «Parmi la liste fournie, certaines expressions rappellent l'image spécifique de la fusée comme *soar*, *skyrocket*, *crash* (décollage, monte en flèche, crash), de l'avion comme *plunge*, *dive* (plongée, enfoncement) ou de l'escalade d'une montagne comme *mount*, *creep up*, *go downhill...*» (monter, grimper vers le haut, descendre). Alors que pour le groupe contrôle (15 filles et 18 garçons), il a été marqué: «Parmi la liste fournie, certaines expressions indiquent la vitesse de changement comme *soar*, *skyrocket*, *plunge*, *dive* (décollage, monte en flèche plongée, enfoncement) d'autres le degré de changement comme *mount*, *creep up*, *go downhill ...* (monter, grimper vers le haut, descendre...)». Après dix minutes de clarification sur la liste de vocabulaire, les sujets sont invités à écrire pendant 30 minutes un petit texte décrivant deux graphiques illustrant la croissance économique et le chômage dans différents pays. Dans ce texte, les sujets doivent utiliser les expressions nouvellement apprises pour décrire des différentes instances des deux tendances en question. Le nombre d'expressions cibles a été comparé et le groupe expérimental a obtenu un meilleur résultat (7,1 par rapport à 4,9 pour le groupe contrôle). La différence est statistiquement significative à  $p < 0,001$ . De cette étude, l'auteur a conclu qu'attirer l'attention des étudiants sur l'origine des expressions métaphoriques les aide à mieux acquérir ces expressions. Et ce, parce que la connaissance du domaine source des

métaphores permet aux étudiants de mieux comprendre les jugements de valeur et d'aller ainsi en profondeur dans la connaissance de cette langue. Leur capacité à retenir ces expressions peut être ainsi améliorée de façon significative.

### *2.2.5.3 Les études portant sur l'effet de la prise de conscience du composant culturel du langage métaphorique*

De leur côté, MacLennan (1994), Deignan, Gabrys et Solska (1997) et Lennon (1998) conviennent que sensibiliser des étudiants au composant culturel qui est particulièrement marqué dans le langage métaphorique en les encourageant à comparer ce langage de la L2 et celui de leur L1, est synonyme de donner à chacun des étudiants sa propre méthode interculturelle de codage de ce langage métaphorique. C'est en comparant des expressions métaphoriques de la L2 avec celles de la L1 que les étudiants se rendent compte à quels égards leur langue ressemble à la L2 dans les métaphores conceptuelles et linguistiques fondamentales et où elle diffère. Cette constatation a conduit Deignan, Gabrys et Solska (1997) à réaliser une recherche auprès de 143 étudiants polonais de niveau avancé en ALS. L'objectif de cette recherche est d'examiner les difficultés de compréhension et de traduction de métaphores rencontrées par les apprenants non natifs. Pour ce faire, les sujets ont été invités à travailler en petits groupes afin de traduire (non mot pour mot) en polonais 68 phrases écrites en anglais contenant chacune des métaphores. Chaque groupe a reçu une liste de cinq phrases et les mêmes phrases ont été traitées par plusieurs groupes différents. Les sujets ont partagé leurs réflexions avec les chercheurs durant les exercices. L'analyse de ces traductions et de ces interactions a permis aux chercheurs de constater les points suivants:

- Certaines métaphores (pas toutes) sont utilisées de la même manière dans deux langues différentes;
- Quatre types de variations ont été identifiées: *mêmes métaphore conceptuelle et expression linguistique (sens littéral)*; *même métaphore conceptuelle mais expression linguistique différente*; *métaphore conceptuelle différente*; *même expression linguistique, mais sens métaphorique différent*;
- Toutes les difficultés apparues dans les traductions ne sont pas dues au manque de métaphores équivalentes entre les deux langues en contact. Les sujets ont plus de difficultés à traduire, par exemple, certaines EFM ayant une métaphore équivalente ou étant sémantiquement équivalente à celle de leur langue maternelle qu'à traduire des EFM qui ne le sont pas. Dans le cas où il n'y a pas de métaphore équivalente dans leur L1, les sujets ont fait plus attention aux mots constitutants ainsi qu'aux indices contextuels et leurs traductions étaient plus acceptables.
- Plus les EFM sont opaques, plus elles sont difficiles pour l'apprenant.

À la suite de cette étude, Deignan, Gabrys et Solska (1997) ont notamment conclu qu'il est important d'explicitier les différences qui existent quant aux métaphores incorporées à des expressions dans deux langues en cause et d'attirer l'attention de l'apprenant autant sur les différences que sur les correspondances. Ainsi, ils ont proposé certains exercices invitant les apprenants d'une langue étrangère à prendre en compte les métaphores dans leur L1 et à les comparer avec les métaphores de la langue cible. Toutefois, le langage métaphorique est un secteur encore souvent négligé dans les pratiques de l'enseignement du vocabulaire. Les approches que nous employons pour traiter et pour développer la prise de conscience de l'étudiant de ce langage, n'ont pas été élaborées ni employées avec autant d'attention qu'elles méritent (Lazar, 1996). Il demeure crucial pour nous

maintenant d'examiner les recherches qui s'intéressent particulièrement à l'enseignement/apprentissage des EFM.

### *2.2.6 L'enseignement/apprentissage des EFM*

#### *2.2.6.1 Les propriétés des EFM pouvant favoriser leur enseignement/apprentissage*

Dans le domaine de la pédagogie du vocabulaire, il a été généralement supposé que la signification métaphorique des EFM était imprédictible. En ce sens, une expression telle qu'*'avoir un poil dans la main'* n'est pas comprise même si on connaît le sens de chaque item de la séquence. Le calcul des sens de chaque item constituant de l'EFM n'est pas suffisant pour établir son sens métaphorique. C'est en raison de cette nature dite «arbitraire» ou «opaque» que l'on a cru que des EFM ne pourraient pas être enseignées d'une manière systématique ou efficace. Cependant, à l'heure actuelle, de nombreuses recherches ont mis en évidence les propriétés des EFM pouvant favoriser leur enseignement/apprentissage. Nous allons discuter de ce propos dans les paragraphes suivants.

- *La nature motivée des EFM*

Ainsi, selon le point de vue traditionnel, le sens métaphorique des EFM est plutôt imprédictible et les EFM sont plutôt indépendantes les unes des autres. Cependant, aujourd'hui, de nombreux linguistes, enseignants-chercheurs ont réussi à démontrer la nature motivée des EFM et la systématisme dans leur structure. Avant d'aborder ces points, il nous semble nécessaire de préciser ce que l'on entend par *motivation*. Tout

d'abord, il convient de distinguer la *motivation* de la *prédictibilité*. Dire que la signification d'une EFM est motivée ne revient pas à dire qu'elle est entièrement prédictible. Lorsqu'on dit que le sens métaphorique de nombreuses EFM est plutôt motivé qu'arbitraire, on entend qu'il y a des dispositifs cognitifs permettant de lier ce sens avec le sens littéral de ces EFM. De fait, le terme *motivation* ici utilisé désigne la *transparence sémantique* des EFM, un terme communément utilisé dans les écrits de la linguistique appliquée (Irujo, 1993; Kovecses et Szabo, 1996). Pour les linguistes Guiraud (1973) et Rey (1997), par exemple, la motivation quasi-absente dans les unités simples (*pomme, boire, poil*), relativement faible dans les unités dérivées (*pommier, buveur, poilu*) est cependant plus activée dans les EFM (*haut comme trois pommes; boire comme un trou; avoir un poil dans la main*). En d'autres termes, le sens métaphorique d'une EFM peut être partiellement dérivé de son sens littéral. C'est le contenu de représentation accessoire que le sens littéral évoque qui est considéré comme motivation du sens métaphorique.

Par ailleurs, les études en linguistique ont montré qu'on peut retrouver systématiquement un large éventail d'EFM dans un nombre limité de domaines sources ou de thèmes métaphoriques (comme les parties du corps, les animaux, les couleurs...) (Rey et Chantreau, 1989; Rat, 1956; Duneton et Claval, 1990). En guise d'exemple, Nguyen (1986) a travaillé sur 190 EFM françaises formées avec des mots désignant les parties extérieures du corps; Duneton et Claval (1990) ont aussi mentionné 750 EFM françaises formées avec des noms des animaux. Cette systématité peut, selon Kovecses et Szabo (1996), motiver le sens métaphorique des EFM. L'apparition du terme *fire* dans des expressions ci-dessous est, par exemple, un dispositif cognitif permettant de relier des connaissances générales à leur sens métaphorique.

(1) *He was spitting fire* (litt. 'il a craché du feu')

(2) *The fire between them finally went out* (litt. 'le feu entre eux s'est finalement éteint')

(3) *The painting set fire to the composer's imagination* (litt. 'le tableau a mis l'imagination du compositeur en feu')

(4) *Go ahead! Fire away!* (litt. 'allez-y, mettez du feu dehors').

(Kovecses et Szabo, 1996)

Pour les spécialistes de la linguistique cognitive, les EFM sont toutes motivées parce qu'on peut toujours expliquer comment et pourquoi leur sens métaphorique a eu lieu (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004). Les auteurs tels que Lazar (1996), Kovecses et Szabo (1996), Lennon (1998), Lontas (1999), Boers (2001), Barbara (2002), Boers, Demecheleer et Eyckmans (2003) s'entendent, eux, pour dire que nous pouvons compter sur nos connaissances générales du monde pour comprendre des EFM. Les types de dispositifs cognitifs qui semblent être particulièrement pertinents dans de nombreuses EFM sont les connaissances conventionnelles, la métaphore et la métonymie (Kovecses et Szabo, 1996). Ces auteurs conviennent que la motivation des EFM vient rarement d'une seule source (d'un seul mécanisme cognitif). Elle vient, dans la plupart des cas, d'une combinaison de deux ou plusieurs sources (des indices lexicaux-des mots constituant de l'EFM, de la métaphore - l'image sous-jacente à l'EFM, et des connaissances conventionnelles). Ce nouveau point de vue concernant la motivation et la systématique des EFM semble être particulièrement utile dans l'enseignement/apprentissage des EFM car on peut dès maintenant les décrire et enseigner d'une façon systématique. D'autant plus que cette nature motivée des EFM est confirmée par de nombreuses recherches empiriques que nous allons examiner ci-dessous.

Ainsi, dans une autre recherche que Boers, Demecheleer et Eyckmans (2003) ont menée auprès de 215 étudiants adultes belges apprenant l'ALS, les sujets sont invités à faire une tâche visant à tester la compréhension de 274 EFM anglaises inconnues comme dans l'exemple suivant.

*What is the figurative meaning of the following idiom ?* (quelle est la signification de l'EFM suivante?)

*To show someone the ropes* (litt. 'montrer les ficelles à quelqu'un')

- a. *to disclose the truth to someone* ('révéler la vérité à quelqu'un')
- b. *to give a severe penalty* ('donner une pénalité grave')
- c. *to teach someone how to do a task* ('montrer à quelqu'un comment faire une tâche')

Les réponses correctes obtenues pour cette tâche étaient de 70,04 %. Ensuite, ces sujets sont priés d'effectuer une autre tâche d'identification du domaine source de ces mêmes EFM comme le montre l'exemple ci-dessous:

*What domain of experience do you think the following idiom comes from* (selon vous, de quel domaine d'expérience vient l'EFM suivante) ?

*To show someone the ropes* (litt. 'montrer les ficelles à quelqu'un'):

- a. *prison* 'torture'
- b. *boats* 'sailing'
- c. *games* 'sports'.

Les résultats ont montré que les étudiants réussissant l'exercice de compréhension sont capables d'identifier correctement le domaine source des EFM dans 66,08% des cas. Ce résultat a permis aux auteurs de conclure que la réussite des étudiants dans l'exercice de compréhension s'explique par le fait que les EFM sont effectivement motivées. En procédant à une analyse plus fine de la correspondance entre la connaissance des domaines sources et la compréhension des EFM, ces auteurs ont conclu que même pour



les apprenants étrangers, les EFM sont plus motivées qu'arbitraires et qu'il est tout à fait possible d'encourager l'apprenant à essayer de comprendre la signification globale de l'EFM par lui-même, en se référant au domaine source d'image de l'EFM. Par ailleurs, les résultats de la recherche menée par Liontas (1999) que nous avons mentionnée dans les sections précédentes fournissent aussi des données confirmant la nature motivée des EFM. Les sujets de cette étude étaient capables de reconnaître la plupart des EFM nouvelles de la L2 et d'inférer avec succès leur sens métaphorique en se basant sur les indices lexicaux et contextuels, sur l'origine de l'EFM et/ou sur leur connaissance pragmatique.

- *Les marques formelles, les formes prosodiques et phonétiques des EFM*

Selon les linguistes tels que Rey (1997), Tollis (2001), Pellen (2001) et Yong (1999), en plus de la motivation et de la fréquence d'emploi dans le langage quotidien, les marques formelles des EFM, en particulier leurs formes prosodiques et phonétiques, facilitent leur mémorisation et contribuent donc à la réduction de la charge d'apprentissage des apprenants. À ce titre, Pellen (2001, p. 163) donne comme exemples: l'allitération *sans feu ni lieu, tout feu tout flamme*, le parallélisme structurel *promettre mont et merveilles*, la corrélation sémantique: synonyme ou analogie *sans tambour ni trompette*, la comparaison [*rigoler*] *comme un bossu*. Yong (1999), quant à lui, insiste aussi sur le fait que les formules brèves et rythmées, caractérisées souvent par une rime, ou une assonance (la répétition, à la finale d'un groupe rythmique, de la voyelle accentuée que l'on avait déjà rencontrée à la finale d'un mot d'un groupe précédent) que sont des EFM, se gravent dans la mémoire.

### 2.2.6.2 *L'apprentissage des EFM*

Les enseignants-chercheurs comme Chan (2006) sont d'avis qu'apprendre les EFM est une façon économique pour augmenter le volume du vocabulaire car, en tant qu'unités multilexicales, les EFM semblent être apprises, stockées et récupérées dans le lexique mental de la même manière qu'une unité lexicale simple. En outre, cet auteur souligne que les éléments constitutifs des EFM jouent un rôle très important durant leur traitement. En effet, avant d'admettre ces idées, Chan (2006, p. 11), dans sa recherche doctorale dont le but était d'explorer comment les EFM verbales et leurs concepts sont organisés dans le lexique mental, a examiné en détail les recherches de Swinney et Cutler (1979), Cutting et Block (1997), et Qualls, Treaster, Blood et Hammer (2003). D'après lui, de nombreux chercheurs, spécialistes en matière des EFM tels que Cacciari et Tabossi (1988), Cacciari et Gluckberg (1991) et Cacciari (1993) ont conclu que, lors du traitement d'une EFM nouvelle, le sens littéral des éléments la constituant est activé en premier. Le sens métaphorique de l'EFM considérée n'émerge que quand les indices le concernant sont identifiés.

Cette conclusion est en parfaite conformité avec celle de Liontas (1999, p. 355), qui a effectué une recherche doctorale sur le processus de compréhension et d'interprétation des EFM verbales de la L2. Cette auteure souligne, elle aussi, que les apprenants de la L2 traitent et calculent le sens littéral et le sens métaphorique des EFM soit séparément, soit alternativement, mais que le sens métaphorique ne devient disponible que quand l'interprétation littérale est bien considérée et rejetée. En effet, dans cette recherche visant

à proposer un programme systématique pour développer la compétence idiomatique chez des apprenants de la L2, les sujets sont 60 étudiants anglophones de 3<sup>ème</sup> année universitaire (30 apprennent l'espagnol, 15 étudient le français et 15 étudient l'allemand comme langue seconde). Ils ont été invités à faire trois tâches (Découverte de l'EFM, Contexte Zéro, Contexte Plein). Dans la tâche de découverte de l'EFM, les sujets sont priés de trouver dans 15 petits textes les EFM qui y sont insérées et de faire ensuite un petit rapport sur le processus et sur les stratégies qu'ils ont utilisées pour arriver à cette fin. Dans la 2<sup>ème</sup> tâche dite *Contexte Zéro*, les sujets sont priés de trouver le sens métaphorique de 15 EFM présentées sans aucun contexte. Dans la 3<sup>ème</sup> tâche, ces mêmes EFM sont employées dans des contextes et les sujets sont invités à trouver le sens métaphorique de ces EFM et à expliquer leurs stratégies employées. Les analyses quantitatives et qualitatives des résultats obtenus ont montré que le processus de la compréhension et d'interprétation des EFM de l'espagnol, du français et de l'allemand en tant que langue seconde est assez similaire. Plus précisément, les résultats de cette étude ont permis à Lontas de conclure que lors du traitement des EFM nouvelles, bien que chaque étudiant ait sa stratégie préférée, la traduction littérale des éléments lexicaux composant l'EFM est omniprésente dans leur travail, ce qui signifie que la plupart des étudiants se réfèrent systématiquement à leur L1 (Lontas, 1999, p. 223).

De son côté, Irujo (1986, 1993) a aussi effectué deux recherches. Le but de ses recherches était de déterminer comment des apprenants dont la L1 était proche de la L2 utilisent la connaissance des EFM de leur L1 pour comprendre et produire des EFM de la L2. La 1<sup>ère</sup> étude a été menée auprès de douze étudiants vénézuéliens de niveau avancé en anglais. Les sujets de cette étude sont priés de faire quatre épreuves ciblant 45 EFM écrites en anglais, dont une épreuve de reconnaissance, une de compréhension, une de complétion et

une de traduction. En comparaison avec des EFM espagnoles ayant le même sens métaphorique, ces 45 EFM sont réparties dans les trois catégories suivantes:

1. *EFM identiques à des EFM espagnoles*
2. *EFM assez similaires à des EFM espagnoles, mais comportant quelques différences*
3. *EFM totalement différentes des EFM espagnoles.*

Une différence significative a été trouvée entre les moyennes de bonnes réponses de ces trois types d'EFM pour les quatre épreuves. Ces résultats ont permis à l'auteur de conclure que les apprenants ont utilisé leur connaissance des EFM de la L1 pour comprendre et produire des EFM en L2. L'interférence entre la L1 et la L2 était évidente dans les deux épreuves de production (une de complétion et une de traduction), en ce sens qu'il y a un plus grand nombre de transfert négatif pour les EFM de catégorie assez similaire (2) que pour les EFM de catégorie totalement différente (3). Irujo (1986) l'a expliqué par le fait que les apprenants ont tendance à ignorer les différences quand elles sont petites et à surgénéraliser les similitudes. Cependant, quand les différences sont grandes et que les deux formes n'ont rien de commun, ils n'essaient pas d'utiliser une forme afin de produire l'autre.

Dans la deuxième recherche (Irujo, 1993), les sujets étaient douze natifs de l'espagnol qui travaillaient tous dans un environnement anglophone et avec un niveau en anglais très avancé, proche de celui des natifs. Ils étaient priés de traduire de l'espagnol à l'anglais 45 phrases, dont chacune contenait une EFM. Les résultats de cette étude sont en parfaite conformité avec les résultats de sa première étude: *les étudiants de niveau avancé en anglais (L2) emploient leurs connaissances de la L1 (espagnol) pour produire les EFM équivalentes en L2 (anglais)*. En plus, Irujo (1993) a trouvé que les EFM tout à fait

identiques dans les deux langues en question sont plus faciles à apprendre et à produire que celles qui sont similaires mais avec quelques différences et que celles qui sont totalement différentes. En s'appuyant sur ces résultats, Irujo (1993) a proposé une progression dans l'enseignement des EFM, selon laquelle il convient d'enseigner les EFM identiques dans les deux langues dès que possible. Ensuite, il est important, selon cet auteur, que les apprenants soient conscients des sources d'interférences (transfert négatif) provenant des similarités existantes entre les EFM des deux langues afin qu'ils puissent apprendre à produire correctement les EFM similaires, ce qui est plus facile si la langue à apprendre est proche de la langue maternelle des apprenants. Ce serait plus difficile lorsque les langues en contact sont très éloignées. Cependant, on peut toujours demander aux apprenants, selon l'auteur, de faire eux-mêmes la comparaison entre des EFM de la L1 et de la L2.

Enfin, afin de mesurer l'impact du croisement culturel sur l'apprentissage des expressions métaphoriques, Boers et Demecheleer (2001), ont réalisé une étude auprès de 78 étudiants francophones de niveau intermédiaire en ALS. Dans cette recherche, les sujets sont invités à inférer le sens de 12 nouvelles EFM anglaises présentées sans contexte. Pour la sélection du matériel, 24 expressions métaphoriques anglaises non équivalentes mot pour mot à des EFM françaises ont été sélectionnées. Elles sont ensuite soumises à l'examen de cinq natifs – professeurs d'anglais expérimentés, à qui on demande de les classer en cinq degrés de très facile (transparent) à très difficile (opaque). Douze EFM de 2<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> degrés ont été retenues comme matériel pour l'expérimentation. Les sujets ont eu 20 minutes pour écrire en français le sens des EFM retenues. On leur a demandé d'indiquer les EFM parmi les douze qui leur sont déjà familières et celles qui leur sont nouvelles. Les sujets pouvaient poser des questions afin d'obtenir des informations supplémentaires sur

les éléments constituant des expressions métaphoriques. Seules les réponses concernant les EFM qui avaient été identifiées comme nouvelles pour les sujets ont été analysées. Les résultats montrent que dans l'interprétation des EFM anglaises, le transfert de l'équivalent du français (par exemple, de *hang up one's hat* est traduit par *tirer son chapeau à quelqu'un* 'admirer qu'un' et *wearing one's heart on one's sleeve* est traduit par *avoir le coeur sur la main* 'être très généreux') a conduit les sujets à ignorer et à mal interpréter les indices lexicaux (*hang up*) permettant d'inférer la signification des expressions métaphoriques. On a également trouvé qu'il est plus facile pour les sujets de deviner correctement la signification des EFM anglaises formées avec des mots appartenant à des thèmes métaphoriques aussi saillants que ceux du français. Par exemple, les sujets ont plus de chance d'inférer correctement les expressions métaphoriques formées avec le mot *sleeve*/'manche' (56,36%) et *food*/'nourriture' (40,41%) que les expressions métaphoriques ayant les mots *hat*/'chapeau' (21,65%) et *ships*/'bateaux' (16,89%), qui sont peu productifs en français. Boers et Demecheleer (2001) ont ensuite souligné qu'il est important, dans l'apprentissage des EFM, que les correspondances et les divergences entre les métaphores conceptuelles et entre les expressions linguistiques de la L1 et de la L2 soient notées, explicitées pour ainsi faciliter les transferts positifs et éviter les interférences ou les transferts négatifs. Selon eux, il convient:

- de faire une comparaison explicite des EFM de chacune des deux langues;
- d'informer les apprenants sur la distance entre les deux cultures véhiculées dans et par les EFM des deux langues;
- de prévenir les risques d'une mauvaise interprétation des EFM qui se ressemblent sur le plan de la forme dans les deux langues.

Il ressort de ce qui a été exposé ci-haut que les EFM semblent être apprises, stockées et récupérées dans le lexique mental de la même manière qu'une unité lexicale simple. Lors du traitement d'une EFM nouvelle, le sens littéral des éléments la constituant est activé en premier. Il semble prouvé que la traduction littérale des éléments lexicaux composant l'EFM est omniprésente dans le travail des apprenants de la L2 et que ces apprenants utilisent la connaissance des EFM de leur langue maternelle pour comprendre et pour produire des EFM en L2. Il serait donc important que les correspondances et les divergences entre les métaphores conceptuelles et les expressions linguistiques de la L1 et de la L2 soient notées, explicitées afin de faciliter les transferts positifs et d'éviter les interférences ou les transferts négatifs. Les points essentiels concernant l'apprentissage des EFM sont ainsi précisés, il devient maintenant possible d'aborder la question de leur enseignement en salle de classe.

#### *2.2.6.3 L'enseignement des EFM*

Bien que l'importance cruciale du vocabulaire et de ses ensembles lexicalisés ait été soulignée dans l'apprentissage d'une langue seconde, les expressions métaphoriques, notamment les EFM, reconnues pour leur omniprésence dans le langage quotidien, pour leur grande capacité d'exprimer les notions complexes et abstraites et pour leur utilité en tant qu'outils cognitifs, sont encore largement négligées. Les EFM sont en général exclues des activités de classe. La seule option disponible pour les apprenants afin de maîtriser des EFM était de les mémoriser de force ou «aveuglément» (Cédar, 2004; Mantyla, 2004; Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004). En guise d'exemple, dans une recherche menée par Lontas (1999, p.163) que nous allons analyser dans les sections

suivantes, 74,44 % des sujets ont dit que leurs professeurs de langue ne leur avaient jamais enseigné aucune EFM.

Alors que les professeurs de langue croient que les apprenants peuvent apprendre les EFM par eux-mêmes grâce à une exposition intensive à la L2, certains chercheurs, qui ont fait des études en matière d'acquisition des EFM par les apprenants d'une L2, pensent qu'il convient d'apprendre aux apprenants à reconnaître les EFM (Irujo, 1993); d'autres proposent plus précisément, d'une part, d'enseigner aux apprenants les caractéristiques des EFM telles que leur nature, leurs catégories et leur comportement dans la langue et, d'autre part, de leur fournir des outils nécessaires leur permettant de reconnaître des EFM et de les maîtriser (Arnaud et Savignon, 1997 et Mantyla, 2004, p. 180). Cependant, restent ouvertes les questions telles que: quels sont les indices permettant aux apprenants de reconnaître les EFM d'une L2 lorsqu'ils les voient ou entendent ? Comment font les apprenants pour arriver à des connaissances métacognitives et métalinguistiques leur permettant d'apprendre les EFM? Quelles sont les stratégies spécifiques ou les activités pratiques pouvant les aider à mieux comprendre, retenir et produire les EFM ?

Guidées par la tentative de combler le fossé séparant les recherches théoriques de la linguistique et de la linguistique cognitive sur les EFM des applications pratiques en classe de langue, nombreuses recherches visant à proposer des approches méthodologiques pour un enseignement/apprentissage systématique et efficace des EFM, autres que la seule mémorisation, ont été réalisées. À notre connaissance, les approches proposées les plus souvent mentionnées dans le domaine sont: *l'approche dite pragmatique* (ou *psycho-pragmatique*) (Lazar, 1996; Lennon, 1998; Liontas, 1999; Barbara, 2002); *l'approche de la métaphore conceptuelle* (Kovecses et Szabo, 1996;



Boers, 2000; Li, 2003); *l'approche d'élaboration étymologique* (Boers, 2001; Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004) et *l'approche de traduction/comparaison* (Slavikova, 1990; Irujo, 1986 et 1993; Topçu, 1994; Chambre, 1996; Yong, 1999; Sédar, 2004). Ces approches feront l'objet de discussions dans les sections qui suivent.

#### 2.2.6.3.1 *L'approche dite pragmatique (ou psycho-pragmatique)*

Selon les partisans de *l'approche dite pragmatique* (Liontas 1999; Barbara, 2002), les résultats de nombreuses recherches révèlent qu'il y a une interaction entre la synergie de connaissances générales et linguistiques et la compétence d'interprétation des EFM (comprendre le sens métaphorique non compositionnel des EFM). En d'autres termes, nous pouvons donc compter sur notre connaissance générale et linguistique pour comprendre des EFM. Or, l'exploitation efficace de telles sources lors du traitement d'une EFM n'est pas un processus automatique. Il nécessite plutôt d'être entraîné, exercé par le biais de la pratique et de l'exposition répétée. Afin que les apprenants soient capables d'employer adéquatement leurs connaissances linguistiques et pragmatiques pour obtenir une représentation cohérente et exacte du contenu de l'EFM à apprendre, il convient d'amener les apprenants, par le biais des activités multimodales, à connaître les fonctions linguistiques et les contenus socioculturels, pragmatiques des EFM. Les questions fondamentales que se posent les auteurs de cette approche sont entre autres: *quelle manière de présenter les EFM peut faciliter leur apprentissage ? Quelle est la meilleure façon de négocier le sens métaphorique de l'EFM dans la salle de classe ?* (Liontas, 1999). Selon cet auteur, l'enseignant doit varier son style de présentation et de format de l'activité pour éviter la monotonie lors d'un cours sur les EFM et il doit créer des opportunités permettant aux apprenants de pratiquer et d'élargir leurs connaissances

idiomatiques dans des contextes naturels. Il doit aussi savoir à quel moment et pour quelle EFM présenter l'image sous-jacente de l'EFM, son contexte authentique ou les exercices pragmatiques la concernant. Aussi, l'enseignant respectant le principe pédagogique *partir du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait*, doit connaître le niveau de connaissances antérieures des apprenants en matière des EFM pour pouvoir les amener, individuellement ou en groupe, à tirer profit de la transparence sémantique ou de la motivation des EFM lors du traitement des nouvelles EFM. Il doit également les aider à faire le lien nécessaire entre les EFM de la L2 et de la L1 (Liontas, 1999).

- *Les limites de l'approche dite pragmatique*

L'approche dite pragmatique ne propose pas de techniques spécifiques ou d'activités pratiques pour les enseignants ni pour les apprenants. Elle envisage plutôt une pédagogie en termes de types de comportement que l'enseignant de langue seconde ou étrangère doit adopter (Liontas, 1999). Ainsi, selon l'esprit de cette approche, c'est le professeur qui doit jouer un rôle crucial et central dans le processus d'enseignement/apprentissage des EFM. Les enseignants doivent être experts en matière des EFM de la L2 et bien connaître le niveau de connaissance antérieure de leurs étudiants en cette matière avant de proposer un contenu et un mode d'enseignement adéquats. Cependant, elle n'indique pas quelles sont les façons appropriées pour développer efficacement les capacités de raisonnement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des EFM. L'application d'une telle approche en classe devient alors difficile car les enseignants ne savent pas toujours comment enseigner les EFM d'une manière systématique. Par ailleurs, cette approche ne précise pas les façons dont les apprenants, qui sont censés être acteurs dans leur apprentissage, peuvent s'engager dans la négociation du sens métaphorique des EFM, ni les stratégies qu'ils doivent utiliser pour mieux les retenir.

### 2.2.6.3.2 *L'approche de la métaphore conceptuelle*

Pour leur part, les auteurs comme Kovecses et Szabo (1996), Boers (2000) et Li (2003) proposent d'utiliser les thèmes métaphoriques, auxquels les EFM appartiennent, comme champs lexicaux alternatifs pour structurer et motiver l'apprentissage de ces expressions. Deux raisons qui se trouvent à l'origine de leur approche semblent être les suivantes. D'une part, de nombreuses recherches empiriques ont démontré que développer chez les étudiants la prise de conscience de l'existence des thèmes métaphoriques génériques ou spécifiques, facilite l'apprentissage du vocabulaire et sa rétention à long terme (Kovecses et Szabo, 1996; Boers, 2000). D'autre part, on peut retrouver systématiquement un large éventail d'EFM dans un nombre limité de domaines sources ou de métaphores conceptuelles et le sens métaphorique de l'EFM peut être motivé par les métaphores conceptuelles reliant le domaine source et le domaine cible (Rey et Chantreau, 1989; Rat, 1957; Duneton et Claval, 1990 et Li, 2003).

À titre d'exemple, Li (2003), se basant sur la théorie de la métaphore conceptuelle des auteurs tels que Lakoff & Johnson (1980) et Lakoff (1993) que nous avons cités dans le paragraphe 1.2.4, a mené une étude auprès de 70 étudiants chinois apprenant l'anglais à l'université de Qingdao. Dans cette recherche se composant d'un pré-test, d'une période d'apprentissage de 50 minutes, d'un post-test immédiat, d'un questionnaire et d'un post-test différé d'une semaine, les sujets sont divisés en deux groupes. Pour le groupe 1 (n = 30), on a demandé d'apprendre 40 EFM regroupées sous six thèmes sémantiques comme suit: *Anger* 'colère', *Problem* 'problème', *Action* 'activité', *Beliefs* 'croyances', *Ideas* 'idées', *Appearance* 'apparence'. Pour le groupe 2 (n = 40), avant d'apprendre ces

mêmes EFM regroupées, cette fois-ci, sous six métaphores conceptuelles, on a donné une note explicative comme suit:

«Les termes *invested*, *cost*, *wasting*, *spend* (investissement, coût, gaspillage, dépense) dans *I've **invested** a lot of time in her* 'J'ai investi beaucoup de temps pour elle'); *That flat tire **cost** me an hour* 'Cette crevaison m'a coûté une heure'; *Your are **wasting** my time* 'Vous me faites perdre mon temps'; et *How do you **spend** your time ?* 'Comment utilisez-vous votre temps ?', sont des métaphores qui lient le concept «d'argent» au concept «de temps». Ce groupe de métaphores est appelé «métaphore conceptuelle»; Voici les six métaphores conceptuelles: *Anger is heat* 'la colère est la chaleur', *A problem is a body of water* 'le problème est une masse d'eau', *Action is self-propelled motion* 'l'action est un mouvement autopropulsé', *Beliefs are love objects* 'les croyances sont des objets de l'amour', *Ideas are food* 'les idées sont les produits alimentaires', *External appearance is a cover* 'l'apparence extérieure est une couverture'. Il incombe à des étudiants de donner d'autres métaphores qui sont liées à l'une de ces six métaphores conceptuelles» (Li, 2003). Les résultats de cette recherche (les moyennes des post-tests immédiat et différé du groupe 2 sont significativement supérieures à celles du groupe 1;  $p < 0,00$  pour les deux comparaisons), ont effectivement confirmé l'efficacité de *l'approche de la métaphore conceptuelle*.

Ainsi, l'essentiel de l'approche de la métaphore conceptuelle proposée pour un enseignement systématique des EFM de la L2 est d'abord de regrouper les EFM à apprendre sous les métaphores conceptuelles auxquelles elles sont censées appartenir, ensuite de donner des explications sur la notion de métaphore conceptuelle et enfin de faire discuter sur les métaphores conceptuelles identifiées (pour avoir plus d'exemples, nous référons les lecteurs à la procédure utilisée par Li, 2003, p. 283)

- *Limites de l'approche de la métaphore conceptuelle*

L'application de cette approche est compliquée autant pour les enseignants que pour les apprenants car il n'existe pas de critères largement acceptés comme moyens de déterminer des métaphores conceptuelles. Ainsi, demeurent toujours en suspens les questions *Comment allons-nous des expressions métaphoriques aux métaphores conceptuelles? Combien d'EFM d'une langue peuvent être organisées sous telle ou telle métaphore conceptuelle ?* (Li, 2003; Kövecses, 2003). Le recouvrement des différentes métaphores conceptuelles et le fait qu'une EFM puisse appartenir simultanément à plusieurs thèmes métaphoriques (Kovecses et Szabo, 1996) peuvent faire l'objet de désaccords et de longues discussions avant que telle ou telle solution soit satisfaisante pour l'enseignant et surtout pour tous ses apprenants.

#### 2.2.6.3.3 *L'approche d'élaboration étymologique*

Comme nous l'avons déjà montré dans les sections précédentes, toutes les EFM ont une source historique. *L'approche d'élaboration étymologique* a pour objectif de faire prendre conscience du domaine source ou de l'origine étymologique des EFM en réactivant leur sens littéral et en faisant remonter l'EFM à son utilisation originale ou au contexte de son apparition (par exemple, on pourrait faire remonter l'EFM *Showing someone the ropes* (litt. 'montrer les cordes à quelqu'un'), au contexte de la voile où un marin expérimenté enseigne à un novice) (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004). Les diverses expériences ont prouvé que cette approche peut effectivement aider l'étudiant d'une L2 à mieux comprendre et retenir des EFM.

L'effet de cette approche sur l'acquisition des EFM a été, par exemple, l'objet d'une étude que Boers et Demecheleer (2001) ont menée auprès de deux groupes d'étudiants natifs d'hollandais ( $n = 54$ ). Les sujets ont été invités à consulter un dictionnaire en vue d'expliquer la signification des dix EFM anglaises suivantes: *Pass the baton* (litt. 'passer le flambeau'), *Champ at the bit* 'mâcher un tout petit peu', *A poisoned chalice* (litt. 'un cadeau empoisonné'), *A chink in someone's armour* (litt. 'un tintement de quelqu'un en armure'), *Haul someone over the coals* (litt. 'pousser quelqu'un sur les charbons'), *Go off at half cock* (litt. 'sortir à mi-coq'), *A steady hand on the tiller* (litt. 'un bon coup de main sur la barre'), *Gird your loins* (litt. 'ceindre vos reins'), *Run someone ragged* (litt. 'mettre quelqu'un en lambeaux') et *A dummy run* (litt. 'un mannequin à terme'). Ensuite, le groupe contrôle avait pour tâche d'inventer les contextes dans lesquels chacune des EFM pourrait être employée, alors que la tâche du groupe expérimental était de réfléchir afin d'identifier l'origine de chacune des EFM. Les deux tâches ont exigé un grand effort cognitif et un traitement profond, mais la tâche qui consistait à «identifier l'origine» visait à provoquer une image mentale pour ainsi coder l'information d'une façon double, verbale et visuelle. Les résultats des épreuves mesurant le rappel des EFM et leur conservation en mémoire (après 1 semaine et après 5 semaines) du groupe expérimental sont sensiblement meilleurs que ceux du groupe contrôle (à  $p. < 0.01$ ). Les auteurs ont donc conclu que le groupe expérimental avait clairement tiré bénéfice de la tâche consistant à identifier le domaine source des EFM. Ce résultat encourageant a conduit Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) à réaliser deux autres recherches en 2002 et en 2003.

Dans la recherche menée en 2002 (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004), les sujets étaient environ 200 étudiants belges en ALS (entre 19 et 22 ans). Comme matériel, 400

EFM anglaises, classées selon leur fréquence d'emploi ont été distribuées aux sujets suivant leur niveau (les EFM de la plus haute fréquence ont été distribuées aux étudiants de première année, celles de deuxième rang ont été données à ceux de deuxième année, etc.). Les étudiants de chaque niveau ayant le même cours d'anglais, donné par le même professeur, ont été divisés en deux groupes: groupe expérimental et groupe contrôle. Les groupes expérimentaux avaient pour tâche d'identifier le domaine source de l'image d'où vient l'EFM en faisant l'*exercice d'identification du domaine source* conçu pour ce but, alors que les groupes contrôle étaient priés de faire l'*exercice de compréhension* visant la compréhension du sens métaphorique des EFM. Une semaine plus tard, on a demandé à tous les sujets de faire l'*exercice à trous* (compléter des phrases lacunaires par les EFM étudiées). Des 175 EFM retenues pour l'analyse, 39% ont été retenus par les groupes expérimentaux contre 20% par les groupes contrôles. Le résultat de cette recherche a montré que l'approche dite d'élaboration étymologique a un effet positif sur la rétention des EFM.

Dans l'étude menée en 2003 (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004), les sujets sont 274 étudiants de même niveau et de même âge que ceux de la première étude. C'est pendant le cours et sous la supervision du professeur que chaque sujet devait faire à l'écran les trois types d'épreuves utilisées dans l'expérience de 2002, dans l'ordre suivant: 1) *exercice de compréhension*; 2) *exercice d'identification du domaine source*, 3) *exercice à trous*. Dans les exercices (1) et (2), pour chaque EFM, les sujets n'avaient droit qu'à un seul clic. Dans cette étude, l'*exercice de compréhension* (1) est considéré comme le pré-test visant à identifier les EFM qui sont connues des sujets. Après cet exercice (1), les sujets sont informés de leurs réponses incorrectes, toutefois les significations exactes des EFM n'apparaissent pas à l'écran. Cependant, dans l'*exercice d'identification du domaine*

*source* (2), après chaque réponse correcte ou incorrecte, une explication concise sur l'origine (ou domaine source) de l'EFM en question apparaissait à l'écran. Enfin, l'exercice à trous est considéré comme un post-test. Voici un exemple de cet exercice:

*When I started working here as a novice, nobody bothered to teach me how things were done around here. I had to find out all by myself how to do my new work properly. You could say that nobody showed me the ropes* ('quand j'ai commencé à travailler ici en tant que débutant, personne n'a pris la peine de m'expliquer comment des choses sont faites ici. J'ai dû découvrir tout par moi-même comment effectuer mon nouveau travail correctement. Vous pourriez dire que personne ne m'a montré les *cordes*').

Les scores obtenus à ces trois épreuves sont ensuite comparés et analysés suivant quatre itinéraires possibles, qui sont établis en fonction de la réussite (+) ou de l'échec (-) à chaque étape. D'abord, les auteurs expliquent la différence entre les scores obtenus pour l'exercice à trous chez des sujets ayant réussi (+) l'exercice de compréhension. Deux cas possibles sont illustrés dans le tableau ci-dessous:

a. les scores des sujets ayant réussi l'exercice de compréhension

<i><b>exercice de compréhension (1)</b></i>	<i><b>Exercice d'identification du domaine source (2)</b></i>	<i><b>exercice à trous (rétention) (3)</b></i>
+ (réussi)	+ (réussi)	80,14%
+ (réussi)	- (échec)	74,63%

Selon eux, pour les sujets qui comprennent la signification de l'EFM, l'information fournie sur leur domaine source serait redondante. Ainsi, ceci reste sans effet sur la rétention des EFM. Il en résulte que les scores des sujets pour qui les EFM sont transparentes (l'EFM dont le sujet a réussi d'identifier le domaine source après un clic)



sont supérieurs (80,14%) à ceux des sujets pour qui les EFM sont opaques (l'EFM dont le sujet n'a pas réussi identifier le domaine source après un clic) (74,63%).

Ensuite, les auteurs comparent les scores des sujets qui n'ont pas réussi l'exercice de compréhension selon deux derniers itinéraires illustrés dans le tableau b qui suit.

b. Les scores des sujets qui n'ont pas réussi l'exercice de compréhension

<i><b>exercice de compréhension (1)</b></i>	<i><b>Exercice d'identification du domaine source (2)</b></i>	<i><b>exercice à trous (rétention) (3)</b></i>
- (échec)	+ (réussi)	68,68%
- (échec)	- (échec)	67,96%

Les étudiants qui n'ont pas réussi l'exercice de compréhension (-) prêtent une attention plus particulière à l'information fournie sur l'origine ou le domaine source des EFM. Cet effort aide les sujets à mieux les retenir. Ce qui explique les scores presque identiques (68,68% vs 67,96% respectivement) quant aux EFM transparentes et aux EFM opaques. La conclusion générale tirée de ces recherches est que l'approche d'élaboration étymologique visant à activer le sens littéral de l'EFM en se basant sur des mots la constituant, peut avoir des effets positifs sur la compréhension et la rétention non seulement des EFM transparentes mais aussi de celles opaques.

- *Limites de ces recherches*

En premier lieu, il convient de souligner que le matériel des trois études ne concernait que les EFM de l'anglais. Il convient de se demander si l'approche d'élaboration étymologique a autant d'effet pour les EFM des autres langues, notamment du français. En effet, le vocabulaire de l'anglais est intrinsèquement considéré par des apprenants étrangers comme sémantiquement et morphologiquement plus motivé et plus facile à

apprendre que celui du français dont les signifiants sont d'un arbitraire apparent (Pruvost, 1999). En guise d'exemple, Pruvost cite en anglais une abondance de mots motivés morphologiquement, sémantiquement, phonétiquement bien regroupés et faciles à comprendre pour l'apprenant comme *headlamp* 'phare', *headland* 'promontoire', *mainland* 'continent', *landscape* 'paysage', *landslip* 'glissement du terrain', *Island*, *Scotland*. Ceci est beaucoup moins présent en français. Il pourrait être donc plus facile de trouver en anglais qu'en français le domaine source ou le sens littéral des EFM en se basant sur leurs constituants. Par ailleurs, les sujets des trois expériences de Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) sont tous des Européens (Allemands et Belges) dont les langues et les cultures sont des systèmes proches, de par leur origine commune et pour leur proximité géographique, de l'anglais. Quand les langues et les civilisations ont des racines communes, leurs EFM présentent plus d'analogies (Galisson, 1991; Yong, 1999; Boers, 2000). Il y a donc lieu de se demander si l'application de l'approche d'élaboration étymologique est aussi efficace pour des apprenants asiatiques (en l'occurrence ici les vietnamophones) dont les langues, les cultures sont très éloignées du français et de l'anglais. On peut imaginer que, dans la même situation, il est plus facile pour les Européens que pour les Asiatiques de se baser sur les mots constituants des EFM de l'anglais ou de français pour trouver le lien entre leur sens littéral et leur sens métaphorique.

En second lieu, compte tenu du fait que l'appropriation d'une connaissance lexicale par l'apprenant est sujette à son exposition à la langue cible, dans quelles circonstances et auprès de qui l'apprenant peut-il obtenir un apport langagier? Étant donné que l'apprentissage des EFM par l'approche d'élaboration étymologique dans les recherches de Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) citées ci-dessus est assisté par l'ordinateur, ce

qui facilite l'exposition des étudiants à des explications précises et concises sur l'origine des EFM, il y a lieu de se demander si ce serait différent dans un contexte où cet apprentissage est guidé par des enseignants qui parlent la langue maternelle de l'apprenant et pour qui la langue à enseigner est aussi une langue étrangère (dans le cadre de notre étude, des locuteurs natifs du vietnamien apprennent et enseignent le français).

- *Limites de l'approche d'élaboration étymologique même*

L'efficacité de l'approche d'élaboration étymologique est bien mince, à notre avis, dans la mesure où il est impossible aux apprenants d'établir par eux-mêmes le domaine source de l'image et son lien avec le sens présent de l'EFM et/ou lorsque l'explication sur l'origine des EFM leur paraît trop compliquée (et ceci n'est pas très rare). Même lorsque les EFM sont transparentes, il se peut que le sens littéral des éléments les constituant est inconnu des étudiants ou bien que leur compréhension nécessite une connaissance culturelle ou historique spécifique (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004, p. 69). Par exemple, pour comprendre la collocation *fauché comme les blés*, il faut comprendre le sens de sa base. Or, le mot clé *fauché* de cette EFM est inconnu de la majorité d'étudiants vietnamiens à qui nous l'avons demandé. Dans les EFM telles que *riche comme Crésus*; *avare comme Harpagon*, beaucoup d'étudiants vietnamiens peuvent deviner qu'il s'agit bien de *riche* et d'*avare*, cependant, ils ne savent pas s'il s'agit d'une antithèse comme le cas de [*grand*] *comme un mouchoir de poche* qui signifie 'très petit'; [*haut*] *comme trois pommes* qui signifie 'de très petite taille' ou [*aimable*] *comme une porte de prison* qui signifie 'très désagréable'. Lorsque les EFM sont opaques, la probabilité d'une méconnaissance du sens littéral de leurs éléments serait plus grande car, selon Guiraud (1973), nombreuses EFM actualisent les valeurs illusoires. Même pour la grande majorité des locuteurs natifs, les images libérées par ces EFM s'actualisent sans révéler pour autant les liens

sémantiques qui sont à la base des valeurs particulières des EFM. Guiraud a souligné, par exemple, que de nombreuses EFM sont sujettes à des croisements de forme (dans *tomber dans les pommes* - il est supposé que les *pommes* étaient une déformation de *pâmes* - tomber en pâmoison, 's'évanouir'); à des contaminations de sens (certains linguistes ont supposé que le verbe *découvrir* dans *découvrir le pot aux roses*, n'a pris son sens actuel de 'découverte' que vers le XVIe siècle. Il faudrait alors comprendre le verbe *découvrir* dans le sens de 'dévoiler' et non 'trouver'. Il s'agirait donc d'un secret qui aurait été dévoilé par une personne chargée de le garder); à de fausses interprétations (l'EFM *repandre du poil de la bête* semble, à première vue, relativement simple tant l'image d'une personne retrouvant sa bonne santé et sa bonne mine peut facilement être comparée à une sorte de vitalité animale. Et pourtant, il faut raisonner beaucoup plus finement et, surtout, remonter très loin dans le temps, pour trouver la véritable explication de cette locution. Selon une croyance populaire, le poil d'un animal qui nous a mordu, appliqué sur la plaie, aurait le don de la guérir. Cette expression signifierait donc dans un sens plus figuré 'qu'après s'être laissé abattre par un événement particulier, il faut se ressaisir et aller de l'avant, ne pas hésiter à se confronter à la cause de ses soucis'). Nombreux locuteurs natifs doivent alors renoncer à savoir pourquoi on dit *avoir la tête près du bonnet*, *tirer le diable par la queue* ou *être fier comme un pou* (Guiraud, 1973).

Par ailleurs, dans le contexte d'une langue seconde, il est peu probable que tout le contenu de l'explication donnée sur l'origine d'une EFM, si elle a lieu, soit facile à comprendre pour les apprenants. Cela leur demande une double charge cognitive: compréhension de l'explication sur l'origine de l'EFM et compréhension de l'EFM même. De plus, pour l'enseignant d'une langue seconde, qui n'est pas spécialiste des EFM, trouver l'explication sur l'origine des EFM et l'exposer d'une façon concise et au moyen de

termes connus de ses étudiants, n'est pas toujours une tâche facile. L'efficacité de l'approche d'élaboration étymologique serait alors loin d'être évidente tant du point de vue de l'apprenant que de l'enseignant. Nous allons considérer une autre approche souvent évoquée dans des travaux portant sur l'enseignement des EFM, *l'approche de la traduction/comparaison*.

#### 2.2.6.3.4 *L'approche de traduction/comparaison*

L'essentiel de *l'approche de traduction/comparaison* est d'abord, afin de mettre l'image sous-jacente à l'EFM et son équivalente en L1 en évidence, de traduire le sens littéral ainsi que le sens métaphorique de l'EFM de la L2 en L1. Ensuite, il convient de comparer cette EFM et son expression équivalente en L1 en vue de préciser les différences ainsi que les similitudes entre leur métaphore et leur expression linguistique. Un survol des travaux faits en didactique sur l'enseignement des EFM françaises nous donne accès à bien des considérations pédagogiques et à des recherches empiriques qui soulignent la pertinence d'enseigner les EFM par la traduction/comparaison (Topçu, 1994; Chambre, 1996; Deignan, Gabrys et Solska, 1997; Lennon, 1998; Yong, 1999; Boers et Demecheleer 2001; Nguyen, 2002).

##### 2.2.6.3.4.1 *Revue des écrits*

Topçu (1994), par exemple, en mettant en évidence la fréquence de recours à des EFM par les Français dans leur langage quotidien tant en langue orale qu'en langue écrite et en identifiant les lieux particulièrement privilégiés pour l'emploi des EFM dans les médias tels que les titres, les sous-titres dans la presse, le journal télévisé et radiodiffusé et

dans la publicité, a proposé d'utiliser l'approche dite de traduction/comparaison dans l'enseignement des EFM françaises à un public turc de niveau avancé en français. Étant donné le taux de recouvrement important entre les EFM du français et de la langue turque, cet auteur a suggéré de commencer par des EFM françaises *ayant des équivalents* en turc. Ensuite viennent, selon cet auteur, des EFM françaises dont la signification correspond à *un seul verbe ou un seul nom* et puis *celles dont le sens est difficile à déterminer*. Comme la notion d'équivalence n'est pas clairement explicitée par l'auteur, nous ignorons de quel type d'équivalence il s'agit: équivalence au niveau de l'expression linguistique (de la forme) ou de la métaphore conceptuelle, au niveau pragmatique (du sens métaphorique global) ou bien au niveau de l'image sous-jacente à l'EFM? En outre, la progression avancée par cet auteur ci-dessus s'avère peu évidente car sans définition et sans explication illustrée d'exemples, plusieurs notions comme *signification correspondant à un seul verbe ou à un seul nom; difficile à déterminer*, demeurent trop vagues. Par ailleurs, la question de comment apprendre des EFM nouvelles reste encore posée.

Chambre (1996) a abordé l'enseignement des EFM comparatives du français telles que *gai comme un pinson, dormir comme un loir*, à un public d'apprenants espagnols d'un point de vue interculturel. Cette auteure conseille la démarche onomasiologique (allant de l'idée à l'EFM) dans la sélection et l'introduction des EFM en classe. Le classement des EFM suivant leurs thèmes établi par des auteurs comme Vigner (1981) et Duneton et Claval (1990) est donc utile dans ce cas. Pour Chambre, parmi les trois aspects des EFM, syntaxique, sémantique et pragmatique, l'accent devrait être spécifiquement mis sur le niveau pragmatique. Trois phases d'enseignement ont été proposées par cette auteure: *préparation et réalisation d'une situation de classe* (afin que les apprenants puissent employer les EFM); *introduction d'un dictionnaire d'EFM dans la classe*; *introduction*

*d'un livret d'exercices portant sur les réalisations lexicoculturelles* (le contenu culturel des EFM). L'essentiel pour cette auteure est de mettre en évidence, par l'entremise des EFM comparatives de deux langues en contact, leur distance et leur parenté d'ordre culturel. Les points théoriques ainsi que les principes généraux abordés dans le travail de Chambre sont pertinents mais ses propositions pratiques demeurent cependant très sommaires.

Yong (1999), quant à elle, persuadée que les valeurs culturelles d'un peuple sont véhiculées essentiellement par le lexique, en particulier par les proverbes et les EFM, a proposé un enseignement des proverbes et des EFM français et chinois par une comparaison structurelle et sémantique de ces unités. En soulignant l'importance de la mise en évidence des ressemblances et des différences entre les unités considérées sur le plan culturel, l'idée de Yong quant à l'équivalence entre les EFM des deux langues en contact est plus clairement établie que chez Topçu (1994). Cette auteure suggère, par exemple, de baser la comparaison sur trois critères: EFM équivalentes quant à l'image et au sens; EFM équivalentes au niveau du sens mais non au niveau de l'image; EFM équivalentes au niveau de la forme, mais non au niveau du sens (Yong, 1999, p. 226). En outre, cette auteure a proposé de commencer une activité sur des proverbes et des EFM français *à partir d'un thème*. Cependant, dans sa thèse, elle n'a proposé ni progression ni activités pratiques pour faciliter l'enseignement/apprentissage de ces unités lexicales en salle de classe. Il manque donc des activités plus concrètes et des données empiriques les étayant.

De notre côté, nous nous intéressons particulièrement à la fonction mnémonique de l'approche de traduction/comparaison. En effet, il nous semble judicieux de penser que l'approche de traduction/comparaison des EFM n'est qu'un cas particulier de la *méthode*

*des mots-clés* communément connue dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Étant l'objet de nombreuses recherches dont les résultats ont démontré des effets positifs sur la mémorisation du vocabulaire à long terme, supérieurs à bien d'autres stratégies (Huckin, 1997; Tréville, 2000; Nation, 2001), la méthode des mots-clés cherche à intensifier les liens entre les unités lexicales de deux langues. Son objectif est de coller ces deux items l'un à l'autre au moyen d'une image intermédiaire «inventée» de telle sorte que l'occurrence de l'un permettra de se rappeler l'autre. En s'inspirant de l'exemple donné par Tréville et Duquette (1996): le mot espagnol *gato* qui rappelle *gâteau* en français mais qui signifie 'chat' pourrait être représenté visuellement par un gâteau en forme de chat, on peut inventer d'autres images. Par exemple, le son du mot vietnamien *chiêng* qui signifie 'gong', rappelle le mot *chien* en français. Il pourrait être alors représenté visuellement par un gong en forme d'un chien. Un autre mot vietnamien *sông* rappelle la prononciation du terme *song* en anglais, mais qui signifie 'rivière', pourrait alors être représenté visuellement par une rivière remplie de notes de musique. C'est grâce à ces images insolites et amusantes que certains mots à apprendre (*chiêng*, *sông*) s'imprègnent dans la mémoire à long terme. Cependant, deux facteurs rendent l'application de la méthode des mots-clés incertaine dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire: *encombrement de l'esprit par des images inventées qui ne servent que de passerelle entre deux items; risque d'un oubli potentiel de cette image inventée étant donné son caractère individuellement créatif.*

L'approche de traduction/comparaison vise, entre autres, la mise en lien de deux images *préfabriquées*, censées être *communément connues*, qui sont incorporées dans deux EFM (l'une de la langue cible et l'autre de la langue source). De ce fait, elle pourrait être



considérée comme une variante de la méthode de mots-clés, une stratégie mnémonique dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, notamment des EFM.

Parmi les quatre approches d'enseignement des EFM examinées ci-dessous, nous nous intéressons particulièrement à l'approche de traduction/comparaison car il semble qu'elle convient à la stratégie de base adoptée par le plus grand nombre d'étudiants vietnamiens, notamment par les sujets de cette recherche - futurs traducteurs (vietnamien-français). Dans les sections suivantes nous allons préciser les fondements théoriques et pratiques de l'approche de traduction/comparaison.

Puisque que l'essentiel de l'approche de traduction/comparaison est de trouver pour les EFM de la L2 des expressions équivalentes en L1 et ensuite de les comparer, dans les paragraphes suivants, il nous semble pertinent d'examiner plus en détail les possibilités d'équivalence lors de la comparaison des EFM des langues en contact.

#### 2.2.6.3.4.2 *Les cas d'équivalence identifiés par les différents auteurs*

Tout d'abord, nous allons expliciter les quatre possibilités que Deignan, Gabrys et Solska (1997) ont identifiées dans une de leurs recherches que nous avons examinées précédemment, à savoir: *mêmes métaphore conceptuelle et expression linguistique; même métaphore conceptuelle mais expression linguistique différente; métaphore conceptuelle différente; même expression linguistique (même sens littéral) mais sens métaphorique différent.*

- *Même métaphore conceptuelle et même expression linguistique*

Il se peut que pour exprimer le même contenu, les francophones et les vietnamophones utilisent les mêmes métaphores conceptuelles au moyen des mêmes termes. Par exemple, pour décrire la façon d'être sale de quelqu'un ou la façon de manger très malpropre et avec voracité de quelqu'un, on dit respectivement:

En français: *Sale comme un cochon*



En vietnamien: *Bẩn như lợn*

[sale.comme.cochon]

En français: *Manger comme un cochon*

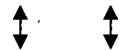


En vietnamien: *Ăn như lợn*

[manger. comme. cochon]

Pour désigner quelqu'un qui est le principal agent d'exécution on dit:

En français: *Bras droit*



En vietnamien: *Cánh tay phải*

[bras. droit]

Pour décrire le fait que quelqu'un soit très bien armé, on dit:

En français: *[Armé] jusqu'aux dents*



En vietnamien: *[Trang bị] đến tận răng*

[armé . jusqu'à. dents]

Dans ces exemples, on voit bien que les EFM équivalentes en français et en vietnamien ont la même métaphore conceptuelle et le même sens littéral.

- *Même métaphore conceptuelle, expression linguistique différente*

Il se peut encore que, pour exprimer la même idée, les Français et les Vietnamiens ont recours à la même métaphore conceptuelle mais au moyen de termes différents. Les exemples ci-dessous servent à illustrer ce type d'équivalence. Les francophones et les vietnamiens utilisent le même animal, la *tortue* pour exprimer la lenteur, mais ils emploient des termes différents:

En français: *À pas de tortue*



En vietnamien: [Chậm]. *như. rùa*

[lent. comme. tortue]

En parlant des gens qui versent des larmes très abondantes, parfois accompagnées de plaintes et de gémissements, en français et en vietnamien, on utilise le même animal aussi. Cependant, en français on utilise le terme *vache*, alors qu'en vietnamien, on utilise le terme *bò* 'bœuf ou vache' (suivant le cas) en plus du terme *rống* [brailler]:

En français: [Pleurer] *comme une vache*



En vietnamien: [Khóc]. *như. bò. rống*

[pleurer. comme. bœuf. brailler]

Pour décrire quelqu'un ayant une mine reposée, resplendissante, on recourt à la même sorte de plante, *une fleur*. Cependant, les francophones utilisent le terme *rose* alors que les vietnamophones se contentent d'employer le terme plus général *hoa* [fleur]:

En français: [Frais] *comme une rose*



En vietnamien: [Tươi]. *như. hoa*

[frais. comme. fleur]

Ou bien, quand on veut exprimer ‘très sincèrement’, les francophones et les vietnamophones utilisent la un élément du corps, soit *un organe intérieur*. Cependant, en français, on emploie le terme *cœur* alors qu’en vietnamien, on emploie le terme *entrailles*:

En français: *De tout cœur*



En vietnamien: *Với tất cả tấm lòng*

[de. tout. entraille]

Il est cependant important d’expliciter la notion de *même métaphore conceptuelle*. En premier lieu, il faut souligner que la notion de métaphore conceptuelle est très approximative. On peut dire, par exemple, que les francophones et les vietnamophones utilisent les «mêmes» métaphores conceptuelles telles que l’animal (*cochon* vs *bœuf*), le légume (*tomate* vs *carotte*) ou l’élément du corps humain (*bras droit* vs *bras gauche*) pour exprimer le même contenu: *le cochon est associé à la saleté; l’amitié entre chien et chat est associée à la chamaillerie; la tomate est associée à la couleur rouge; le bras droit est l’aide principale d’exécution*. D’une manière plus générale, on peut aussi dire que les francophones et les vietnamophones utilisent les «mêmes» métaphores conceptuelles telles que la «même» espèce animale (*animal aquatique* vs *animal domestique*), la «même» sorte de plante (*fleur* vs *légume*), les «mêmes» parties du corps (*partie intérieure* vs *partie extérieure*) pour parler du «même» comportement, du «même» état ou de «même» sentiment des êtres humains: *l’animal aquatique est associé à l’absence de l’usage de la parole* (en l’occurrence ici *carpe* pour les francophones et *moule* pour les vietnamophones); *les fleurs sont associées à la fraîcheur* (en l’occurrence ici *rose* pour les francophones et *fleur* pour les vietnamophones); *les parties intérieures sont le siège des émotions et sensations* (en l’occurrence ici *cœur* pour les francophones et *entrailles* pour les vietnamophones).

- *Métaphores conceptuelles différentes*

D'abord, il est important de souligner la relativité de la notion de *métaphore conceptuelle différente* entre deux langues. Selon Deignan (2003), ces différences sont de plusieurs ordres. Dans un cas extrême, il existe des métaphores conceptuelles qui sont très fréquemment employées dans une langue mais sont rarement employées ou n'existent pas dans l'autre. En français, par exemple, certains fruits et légumes sont souvent utilisés, avec une connotation plutôt négative, pour désigner la personne. Ceci n'existe pratiquement pas en vietnamien. Pour exprimer la même chose, le vietnamien a recours à d'autres domaines. À titre d'exemple, pour parler d'une personne importante ou influente dans un milieu donné, en français on dit:

EFM: *Grosse légume*,

alors qu'en vietnamien on dit:

EFM: *Ông. họ. bà. Kia*

Litt. [grand-père. là. grand-mère. autre]

Refor. [tel monsieur, telle dame].

Pour désigner la personne sur laquelle on fait retomber les torts des autres, en français et en vietnamien on dit respectivement:

En français: *Bouc émissaire*

En vietnamien: *Trăm. dâu. đổ. đầu. tằm*

Litt. [cent .mûrier. verser .tête. ver à soie]

Refor. [Cent mûriers sont jetés sur la tête d'un vers à soie]

Pour désigner la personne qui s'agite beaucoup sans rendre de réels services, en français et en vietnamien on dit respectivement:

En français: *Mouche du coche*

En vietnamien: *Lãng xãng. như. gà .mắc. đẻ*

Litt. [empressé. comme. poule. occupé. pondre]

Refor. [être empressé comme une poule en train de pondre un œuf]

Par ailleurs, il y a des métaphores qui existent dans les deux langues en question, mais elles sont plus fréquentes dans l'une que dans l'autre. En guise d'exemple, en français et en vietnamien, l'éléphant est associé à la lourdeur, à l'énormité. Cependant dans le dictionnaire des locutions et des expressions du vietnamien (Vũ, D., Vũ, T. A. et Vũ, Q. H., 1997), on trouve 18 EFM formées avec l'éléphant, alors que l'on n'en trouve que trois dans le dictionnaire des locutions et des expressions françaises (Rey et Chantreau, 2003). Enfin, il existe des métaphores provenant du même domaine source, très fréquentes dans les deux langues, mais dont l'emploi est différent. En guise d'exemple, en français ainsi qu'en vietnamien, nombreuses sont les EFM formées avec *chien* (30 EFM trouvées en français vs 27 EFM trouvées en vietnamien), souvent avec une connotation négative. Cependant, en français, il est fréquent de trouver des EFM formées avec *chien* pour qualifier une manière de faire ([*arriver, entrer*] *comme un chien dans un jeu de quilles* 'n'importe comment, sans avoir sa place, en créant du désordre'), une activité (*vie de chien* 'misérable, difficile', *travail de chien* 'très pénible'), une difficulté (*éprouver un mal de chien* 'rencontrer bien des difficultés'), un temps (*temps de chien*, 'détestable'), alors qu'en vietnamien, il est courant de trouver plutôt des EFM qualifiant une personne: *ngu. như. chó* [bête .comme. chien] 'très bête'; *như. chó. cụp. tai* [comme. chien. baisser. oreille] 'très confus'; *chó. cạy. gần. nhà* [chien. s'appuyer sur. près. maison] 'être fort grâce à la proximité de sa demeure'; *chó. mặc. váy. lĩnh* (chien. porter. robe. lin) 'une laide personne qui se force à se faire belle'.

- *Même sens littéral, sens métaphorique différent*

Il existe des EFM dont le sens littéral est identique dans les deux langues en question. Cependant, l'image se dégageant de ce sens littéral n'a pas la même signification pour les francophones et pour les vietnamophones. Examinons les trois exemples suivants:

- 1) L'image *deux bras lâchés vers le bas* qui se dégage de l'EFM française *Les bras lui en tombent* et de celle en vietnamien *Hai. tay. buông. xuôi* [deux. bras. lâchés. vers le bas], n'évoque pas la même scène. Pour les francophones, elle est associée à l'idée d'être 'terriblement surpris' alors que pour les vietnamophones, elle évoque plutôt l'idée d'être 'mort'.
- 2) En français, on emploie l'EFM *ravaler sa salive* pour exprimer l'idée 'se retenir de parler', cependant, l'EFM en vietnamien *nuốt. nước bọt* [*ravaler. salive*] signifie 'avoir très envie de manger'.
- 3) Dans l'EFM en français [*marcher*] *en crabe*, la façon de se déplacer de crabe est associée simplement à la façon de marcher de côté. Cependant, dans l'EFM en vietnamien *ngang. như. cua* [horizontal. comme. crabe], cette même image est associée plutôt à une 'personne désobéissante et différente des autres'.

Ensuite, il nous semble important d'examiner les cas identifiés par Kövecses (2003) dans un des ses écrits portant sur les EFM et la comparaison interculturelle. Pour sa part, cet auteur distingue d'abord deux sortes de comparaison dont la première porte sur les EFM ayant le même sens métaphorique (tableau a) et la deuxième cible les EFM ayant le même sens littéral (tableau b) comme suit:

Tableau a: comparaison entre des EFM ayant le même sens métaphorique

	<i>forme</i>	<i>sens</i>	<i>sens</i>	<i>métaphore</i>
<i>Possibilités</i>		<i>littéral</i>	<i>figuré</i>	<i>conceptuelle</i>
1	différent	même	même	même
2	différent	différent	même	même
3	différent	différent	même	différent
4	différent	différent	même	non-métaphore

Comme on peut le voir dans le tableau a ci-dessus, la première possibilité concerne les cas où dans une langue, nous avons un mot qui a une forme particulière et un sens littéral correspondant, ainsi qu'un sens figuré basé sur une métaphore conceptuelle. Dans l'autre langue, nous avons une autre forme qui a le même sens littéral et le même sens figuré basé sur la même métaphore conceptuelle. À titre d'exemple:

En français: *Bras droit* 'principal aide, agent d'exécution de quelqu'un':

En vietnamien: EFM: *Cánh tay. phải*

Litt. [bras - droit]

Refor. [bras droit]

La deuxième possibilité, quant à elle, comprend les cas où, dans une langue, nous avons une forme qui a une signification littérale et une signification figurative conceptuelle basée sur une métaphore, et dans une autre langue nous avons une forme différente qui a **un autre sens littéral** et le même sens figuré basé sur la même métaphore conceptuelle.

En guise d'exemple:

En français: *Courir deux lièvres à la fois* 'poursuivre deux, plusieurs buts en même temps'



En vietnamien: *Bắt cá hai tay*

Litt. [attraper. poisson .deux. mains]

Refor. [prendre un poisson des deux mains]

La troisième possibilité concerne les cas où, dans une langue, nous avons une forme qui a un sens littéral et un sens figuré fondée sur une métaphore conceptuelle. Dans l'autre langue, nous avons une autre forme qui a **un autre sens littéral** et le même sens figuratif basé sur **une autre métaphore conceptuelle**. Par exemple:

En français: *Âne de Buridan* 'personne incapable de se départager et de choisir entre deux sollicitations':

En vietnamien: *Con rô. cũng. tiếc, con riếc. cũng. muốn*

Litt. [anabas. aussi. regretter. carassin. aussi. convoiter]

Refor. [regretter l'anabas, convoiter le carassin]

Finalement, la quatrième possibilité comprend le cas où dans une langue, nous avons une forme particulière qui a un sens littéral et un sens figuré correspondant basé sur une métaphore conceptuelle. Dans l'autre langue, nous avons une autre forme qui a le même sens figuré qui s'exprime par **un sens littéral différent qui n'est pas une métaphore** (considéré souvent comme une paraphrase descriptive). Prenons l'exemple suivant:

En français: [*Haut*] *comme trois pommes* 'très peu [haut]':

En vietnamien: *Thấp. lùn cùn*

Litt. [bas. trop court]

Refor. [bas sur pattes].

Par ailleurs, comme nous pouvons le voir dans tableau b ci-dessous, deux EFM ont le même sens littéral, leur sens figuré peut être différent ou identique et il en est de même pour leur métaphore conceptuelle.

Tableau b: comparaison entre des EFM ayant le même sens littéral

<i>Possibilités</i>	<i>forme</i>	<i>sens</i>	<i>sens</i>	<i>métaphore</i>
		<i>littéral</i>	<i>figuré</i>	<i>conceptuelle</i>
1	différent	même	différent	même/différent
2	différent	même	même	même/différent

Examinons l'exemple ci-dessous.

En français: *Ravaler sa salive* signifie 'se retenir de parler'

En vietnamien: *Nuốt. nước bọt* signifie 'avoir très envie de manger'

Litt. [*ravaler. salive*]

Refor. [*ravaler de la salive*]

De ces écrits, on peut tirer les conclusions suivantes:

- Lors de la comparaison des EFM dans deux langues ou plus, il convient de tenir compte de deux cas suivants: les EFM ayant un sens métaphorique équivalent et les EFM ayant le même sens littéral.
- Une EFM écrite dans une langue peut être traduite dans une autre langue soit par une expression libre, une paraphrase non métaphorique soit par une EFM ayant un sens métaphorique équivalent. Cette dernière pourrait être une des trois cas suivants: les deux EFM ont le même sens littéral et la même métaphore; les deux EFM ont un sens littéral différent mais la même métaphore et les EFM ont un sens littéral différent et une métaphore différente.

Il est temps maintenant de faire un résumé concernant les supports théoriques et pratiques de l'approche de traduction/comparaison.

#### *2.2.6.3.4.3 Synthèse des fondements de l'approche de traduction/comparaison*

- *Du point de vue affectif*

Lennon (1998), ayant réalisé des études sur l'enseignement/apprentissage des EFM, a constaté que les étudiants trouvent fort intéressants la discussion et l'échange d'information résultant des comparaisons d'EFM dans une classe de langue et ils sont fortement motivés à traduire littéralement les expressions métaphoriques de leur langue maternelle en L2 et inversement. D'autant plus que, selon cet auteur, la découverte des images sous-jacentes à des EFM suscite souvent une décontraction, un sourire chez les apprenants. Les chercheurs (Topçu, 1994; Chambre, 1996; Deignan, Gabrys et Solska, 1997; Lennon, 1998; Yong, 1999; Boers et Demecheleer, 2001) s'entendent pour dire que l'identification des EFM équivalentes en langue maternelle, plus ou moins similaires à des EFM à apprendre, aide à minimiser la frustration des étudiants, à qui les cours de langue représentent trop de connaissances nouvelles.

- *Du point de vue pédagogique*

Étant donné la nécessité d'explicitier les différences ainsi que les similitudes entre les EFM de deux langues en contact, la mise en parallèle des expressions équivalentes de ces deux langues permet de mieux préciser leurs différences et/ou leurs similitudes. D'autant plus qu'il existe déjà des répertoires des EFM à l'usage des apprenants étrangers qui sont constitués en fonction de la nature de la langue des apprenants auxquels ils s'adressent. Un Anglais, un Vietnamien, un Turc, un Chinois ou un Espagnol sont chacun intrigués,

par exemple, par des constructions, des acceptions lexicales, des images des EFM françaises qui s'écartent des EFM de leur propre langue. Par ailleurs, pour l'enseignant parlant la langue maternelle de l'apprenant dont les activités sont implicitement ou explicitement contrastives, cette approche l'aiderait à mieux structurer son guidage pédagogique.

- *Du point de vue cognitif*

On peut supposer que le grand effort cognitif investi pour traduire littéralement l'EFM en L1, pour inférer son sens métaphorique global et pour trouver son équivalent, ensuite pour comparer les structures des EFM équivalentes provoquerait nécessairement un niveau de traitement profond (Deignan, Gabrys et Solska, 1997; Boers et Demecheleer, 2001). Cet effort aiderait, selon Lennon (1998), les apprenants à construire un lien significatif entre le stock disparate d'EFM de L2 avec celui, très riche et très solide, de la L1. Pour Castellotti (2001), les apprenants, ayant intégré dans leur répertoire deux formes lexicales, ont à leur disposition deux images, qui peuvent se superposer en faisant référence à deux EFM. On peut imaginer que cette double référenciation aura également son utilité dans le rappel des EFM. Le mérite de l'approche traduction/comparaison réside encore dans sa fonction mnémonique similaire à la méthode des mots-clés, une des stratégies mnémotechniques considérée comme efficace et souvent conseillée dans l'apprentissage du vocabulaire.

Les fondements théoriques et pratiques de l'approche de traduction/comparaison ainsi précisés, il est temps pour nous de déterminer la question spécifique ainsi que les sous-questions de recherche.

#### 2.2.6.3.4.4 Questions de recherche

Puisque nous enseignons le français à des étudiants natifs du vietnamien et que la présente recherche se donne pour but de contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde, la question spécifique de notre recherche se pose comme suit:

Quels sont les effets de l'approche d'enseignement par la traduction/comparaison sur l'acquisition des EFM françaises par des apprenants vietnamiens ?

Étant donné que l'acquisition lexicale est divisée en deux grandes étapes: *reconnaissance* et *production* et que la première étape est ensuite divisée à son tour en deux sous-étapes - *identification de la forme* et *attribution du sens* (Théophanous, 2001, p. 153) - , il convient de préciser que, dans le cadre du présent travail, notre intervention ne peut porter que sur la première étape de l'acquisition lexicale: *reconnaissance*. Nous formulons les trois sous-questions de recherche suivantes:

1. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la rétention (identification de la forme) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens?
2. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la compréhension (attribution du sens) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens?
3. Sur laquelle des deux variables, rétention et compréhension des EFM étudiées, l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a-t-elle un impact plus grand?

Par ailleurs, il convient de souligner ici que la connaissance du vocabulaire peut être soit réceptive soit productive ou les deux et que tous les items lexicaux ne passeraient pas nécessairement de la connaissance réceptive à la connaissance productive (Bogaards 1994; Schmitt, 2000; et Nation, 2001). Malgré le fait que l'apprentissage réceptif seul mène à une meilleure connaissance réceptive (Mondria et Wiersma, 2004), nous voudrions savoir quel sera l'effet de notre intervention, dont l'accent est mis sur un apprentissage réceptif, sur la connaissance productive des EFM. Nous formulons une 4<sup>ème</sup> sous-question de recherche comme suit:

4. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées?

Enfin, il s'agira de préciser que nous émettons comme hypothèse que, de par la nature des EFM, l'apprentissage de certaines EFM pourrait demander une charge cognitive plus grande que d'autres. Plus précisément, nous supposons que les différentes parties du discours des EFM, leur degré de transparence sémantique et leur distance par rapport à des EFM de la L1 pourraient influencer sur leur acquisition. Nous allons maintenant discuter à tour de rôle de ces trois sujets.

Premièrement, il nous semble raisonnable de penser que la partie du discours des EFM pourrait être un facteur influant sur leur acquisition. Parmi les quatre catégories d'EFM qui seront traitées lors de notre intervention - verbale, nominale, adjectivale et adverbiale - la classe verbale semble représenter le plus de difficulté pour les étudiants (Kovecses et Szabo, 1996). En effet, selon Gallardo (2003), à l'intérieur des EFM verbales, on observe des structures variables, aussi bien des structures à complément direct (*faire la fine bouche*), que des structures présentant un ou plusieurs prépositions (*tomber de Charybde*

*en Scylla*). En plus de l'imprévisibilité du sens et de la structure des EFM verbales, leur emploi dans la phrase, même pour ce qui est des collocations, est d'une grande complexité. Les verbes se conjuguent et s'emploient au temps passé, au présent et au futur. Ils se soumettent au mode pour nuancer l'action ou l'état. En outre, la passivation, l'extraction, la négation qui fonctionnent sur les expressions verbales libres, peuvent générer pour les EFM des phrases inacceptables. À cela, il faut ajouter que les EFM verbales françaises, dont la majorité sont des locutions, ont une structure formelle variée et très différente des EFM équivalentes du vietnamien. Les étudiants vietnamiens devraient avoir plus de difficulté pour les apprendre.

Quant aux EFM nominales, aussi fréquentes que les EFM verbales dans la langue française (Rey et Chantreau, 1989), elles sont employées comme un nom, et ne se soumettent donc qu'à la loi du nombre et à des contraintes sur la détermination (défini vs indéfini). Pour pouvoir fonctionner dans une proposition, les EFM nominales sont associées, d'une façon obligatoire, à d'autres termes pouvant indiquer partiellement son sens. Elles doivent être donc, à notre avis, plus faciles à comprendre et à employer dans des phrases que les EFM verbales. Notre hypothèse en matière des EFM adverbiales est que, moins nombreuses dans la langue parmi les quatre catégories examinées, elles pourraient être moins difficiles à apprendre que les EFM verbales, nominales. Et ce, parce que les EFM adverbiales sont invariables et elles sont employées avec d'autres termes pouvant éclaircir plus ou moins leur sens. Enfin, il est question de l'acquisition des EFM adjectivales. Nous supposons que l'apprentissage de cette catégorie représente le moins de problème. De fait, mis à part le problème du positionnement, les EFM adjectivales sont, dans la plupart des cas, des collocations dans lesquelles on peut toujours prendre l'élément qui porte le noyau sémantique, puisqu'il garderait son sens littéral, comme point

de départ pour déduire son sens métaphorique. En plus d'un sens transparent et d'une structure syntaxique similaire à celle de leurs EFM équivalentes du vietnamien (adjectif + comme + nom/ adjectif + như (comme) + nom), on y découvre une grande simplicité des moyens linguistiques (les EFM comparatives françaises qui sont construites avec le connecteur *comme*, tel que *jaloux comme un tigre*, représente 88% des cas - Gallardo, 2003).

Deuxièmement, il nous paraît justifié de penser que le degré de transparence sémantique des EFM est aussi un facteur pouvant influencer sur leur acquisition car, selon Irujo (1993), Liontas (1999), Cédar (2004) et Chan (2006), le degré de transparence ou d'opacité des idiomes influence le processus de traitement des EFM. Par exemple, la compréhension des idiomes transparents est plus facile que celle des EFM opaques. De fait, les EFM sont souvent classées en trois groupes suivants:

- Les EFM transparentes (*[frais] comme une rose*)
- Les EFM semi- transparentes (*tomber de Charybe en Scylla*)
- Les EFM opaques (*faire chou blanc*)

(Irujo, 1993; Cédar, 2004; Chan, 2006)

Le sens métaphorique d'une EFM transparente peut être, dans une certaine mesure, déduit de la signification littérale de ses éléments. Il existe une forte relation entre le sens littéral et le sens métaphorique d'une EFM transparente, qui est donc plus susceptible d'être analysée, décomposée par les utilisateurs de la langue. En revanche, puisqu'il y a un peu de relation entre le sens littéral et le sens métaphorique d'une EFM opaque, elle est apprise comme une seule unité ou un «mot géant». Or, la relation entre le sens littéral de l'EFM et son sens métaphorique influence fortement le processus de traitement des EFM.



Troisièmement, puisque les éléments de la L2 qui sont similaires à ceux de la L1 semblent être plus faciles à apprendre que ceux qui en sont différents (Irujo, 1993), nous supposons que la distance (le degré de similitude: équivalent exact, équivalent partiel ou totalement différent) entre des EFM à apprendre et leurs équivalentes en L1 est aussi une variable importante pouvant influencer leur acquisition. Selon Irujo (1993), Liontas (1999), Cédar (2004), les apprenants peuvent comprendre, retenir et produire plus rapidement et avec plus de facilité les EFM exactement identiques dans les deux langues car il y a un transfert direct de la L1. Cependant, pour traiter les EFM qui sont partiellement ou totalement différentes de celles de la L1, les apprenants doivent avoir recours à d'autres stratégies leur permettant d'inférer et d'analyser leur sens littéral en tant qu'une forme nouvelle jusqu'à accommoder une expression qui semble partager les caractéristiques similaires en leur L1. L'acquisition de telles EFM devrait demander aux apprenants une charge cognitive plus grande.

Ces réflexions nous amènent à poser une 5<sup>ème</sup> sous-question de recherche comme suit:

5. Quel est l'effet de l'approche de traduction/comparaison sur l'acquisition des EFM de différente nature (la partie du discours des EFM, le degré de la transparence sémantique des EFM et la distance entre les EFM de la L2 et leurs équivalents en L1)?

Il est temps maintenant de passer en revue les théories que nous avons rapidement évoquées et qui servent de supports théoriques dans les approches d'enseignement/apprentissage des EFM, notamment dans une approche impliquant la traduction, examinée ci-dessous. Ce sont *la théorie de la sémantique cognitive, la théorie*

*des niveaux de traitement, la théorie du double codage, la théorie de l'analyse contrastive, et la théorie de la traduction comparée.* Les questions qui se posent sont les suivantes:

- Qu'est-ce qui est essentiel dans ces théories?
- Quels sont leurs principes clés?
- Dans quelle mesure s'appliquent-elles à l'enseignement des EFM?

## **2.3 Les supports théoriques des approches d'enseignement des EFM**

### *2.3.1 Théorie de la sémantique cognitive*

Selon Shapiro et Waters (2005), à la base de la théorie de la sémantique cognitive se trouve la force de la mémoire visuelle. Dans la littérature cognitive, il est largement accepté que les stimuli visuels créent des empreintes très fortes dans la mémoire. En fait, selon ces auteurs, un certain nombre d'études ont prouvé qu'il est plus facile de se rappeler des mots concrets faciles à imaginer (*bateau*) que des mots abstraits (*liberté*). Parmi les nombreuses études qui ont montré l'exactitude de la mémoire visuelle, Shapiro et Waters se sont référés en particulier à celles de Shepard (1967) et de Standing (1973). D'après leur description, dans l'étude de Shepard (1967), les sujets sont priés d'étudier soit des images soit des phrases. Le résultat du post-test, pour lequel les sujets devaient identifier soit les images soit les phrases qui avaient été déjà étudiées parmi l'ensemble de celles qui sont présentées, montre que les sujets ayant étudié les phrases ont commis un taux d'erreur de 11,8%, en comparaison de 1,5% pour les sujets ayant étudié les images. Standing (1973), quant à lui, a effectué une étude impressionnante, où les sujets ont eu jusqu'à 10 000 images à étudier et ils ont pu en retenir précisément 83%.

Étant donné que les EFM sont des expressions qui évoquent le plus souvent l'image en premier et que cette image, vraie ou fausse, tend à motiver la signification idiomatique métaphorique des EFM, l'enseignement/apprentissage des EFM ciblé sur la mise en valeur de ces images sous-jacentes des EFM devrait, selon la logique de la théorie de la sémantique cognitive, faciliter grandement la compréhension et la rétention des EFM (Kovecses et Szabo, 1996; Boers, 2000 et Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004). Et ce, parce que des stimuli visuels, que sont ces images concrètes sous-tendant les EFM, permettent de lier leurs significations littérales à leurs significations métaphoriques et de graver l'information les concernant dans la mémoire.

### 2.3.2 *La théorie des niveaux de traitement*

Une des théories les plus adéquates pour expliquer les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage lexical est la théorie des niveaux de traitement. Les auteurs comme Craik et Lockhart (1972), Craik et Tulving (1975) ont indiqué que, selon Bogaards (1994), Nation (2001) et Shapiro et Waters (2005), il existe des niveaux de traitement, s'étendant de peu profond à profond. Le traitement peu profond implique uniquement la forme des éléments à traiter comme le son, l'orthographe, ou des dispositifs physiques tels que le nombre de lignes verticales dans un mot. Le traitement profond nécessite de se concentrer sur la signification d'un terme à rappeler. Plus la signification attachée à un élément à rappeler est riche, plus le traitement est profond, plus cet élément est facile à retenir. Après avoir effectué un panorama des recherches étayant cette hypothèse, Bogaards (1994, pp. 92-93) admet que:

- Les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles: par conséquent, si on apprend par raisonnement, on apprend mieux que par répétition;
- Plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise plus elle a la chance d'être trouvée, réutilisée et, par ce fait même renforcée;
- Les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace;
- Le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout apprentissage verbal.

Ces principes pédagogiques pourraient sans doute étayer l'enseignement du vocabulaire, notamment des EFM en langue seconde ou étrangère.

### 2.3.3 La théorie du double codage

La théorie du double codage de Paivio (1971), quant à elle, a, selon Shapiro et Waters (2005), beaucoup d'appui empirique. L'idée de base de cette théorie est que des informations sont stockées en mémoire selon deux systèmes de codage différents: le verbal et le visuel. Ces deux codes se chevauchent habituellement. Un élément donné tel que *sensibilité* peut faire l'objet d'un codage davantage verbal, alors qu'un code visuel peut être dominant pour des mots concrets comme *souris*. Paivio et Desrochers (1979, cités par Shapiro et Waters, 2005) ont constaté que la mémorisation était meilleure quand il y a une combinaison de méthodes permettant de renforcer ces deux codes *visuel* et *verbal*.

Les auteurs comme Kovecses et Szabo (1996) et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2001, 2004) plaident que lors de l'apprentissage des EFM, l'activation de leur sens littéral permet de les représenter «physiquement», de les transposer dans des choses concrètes, visuelles ayant un lien quelconque avec leur sens métaphorique global. Ceci pourrait paver un sentier supplémentaire pour le rappel, justement parce que l'information y est codée de deux façons: *verbale* et *visuelle*.

### 2.3.4 La L1 et la théorie de l'analyse contrastive

En vue de faire progresser notre compréhension des théories sur l'acquisition de la langue seconde, Rell (2005), dans sa recherche doctorale, a examiné l'histoire et la pratique actuelle de l'utilisation de la première langue (L1) dans la classe de la deuxième langue (L2) à travers les différentes méthodes d'enseignement de la L2 et des écrits en cette

matière. Nous nous contentons de citer quelques-unes de ses conclusions, lesquelles paraissent importantes pour la présente recherche. Selon cet auteur, *du point de vue cognitif*, la L1 sert, dans la classe de la L2, de repères linguistiques nécessaires. Les connaissances de la L1, reconnues et appréciées, motivent les étudiants, dynamisent la classe, et donnent aux étudiants une place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage. *Du point de vue pédagogique*, l'emploi de la L1, facile à faire, respecte par excellence le principe d'apprentissage: partir du connu vers l'inconnu et les relier, ce qui pourrait éviter aux apprenants le risque d'une compréhension incomplète et erronée de l'unité lexicale nouvelle et mettre en place un apprentissage coopératif qui encourage les interactions entre les étudiants. *Du point de vue affectif*, en admettant que plus les apprenants sont motivés, plus grande est la possibilité de leur succès, l'auteur a également souligné que les préférences des apprenants concernant le choix de la langue d'enseignement dans la salle de classe de la L2 est un problème affectif digne de l'attention dans le cadre de l'apprentissage des langues. Les résultats d'une enquête que l'auteur a menée auprès de 76 étudiants adultes anglophones apprenant l'espagnol à l'Université de California Los Angeles montrent que 77% des apprenants ont exprimé leur souhait de disposer de la L1 comme expérience lors de leur apprentissage de la L2.

Par ailleurs, selon Rell (2005), de nombreux auteurs (Nation, 1978; Edge, 1986; Kharma and Hajjaj, 1989; Ruiz, 1990; Campbell, 1997; et Tang 2000) conviennent que la comparaison entre la L1 et la L2 est aussi naturelle qu'inévitable, et que l'utilisation de la traduction en L1 permettrait au professeur de maintenir l'intérêt des apprenants et d'augmenter leur motivation. Ainsi, puisqu'il semble presque impossible de chasser la L1 de l'esprit des apprenants, utiliser la L1 pour initier la comparaison avec la L2 peut être

une stratégie d'enseignement naturelle. En plus de permettre des analyses contrastives des deux langues, l'activité de traduction peut encore servir à promouvoir chez les apprenants un esprit critique et des compétences à paraphraser, à expliquer et à simplifier.

De son côté, la théorie de l'analyse contrastive, qui consiste à prédire et à expliquer le comportement de l'élève sur la base d'une confrontation des deux langues en cause et d'une constatation des ressemblances et des différences, demeure, malgré ses insuffisances, importante dans l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde. Selon cette théorie, la comparaison entre la L1 et la L2 permet de prévoir les zones de difficultés. Les structures similaires pourraient être plus faciles à apprendre car elles sont transférées avec succès de la L1. Cependant, les structures différentes pourraient causer des interférences et seraient donc difficiles à apprendre (Irujo, 1986; Castellotti, 2001 et Rell, 2005). Castellotti (2001, p.81) est encore d'avis que:

«Tout travail explicite de comparaison entre les langues autour d'une réflexion métalinguistique et métacommunicative tend à favoriser la remise en question de représentations universalisantes sur les langues, à éviter le recours à des catégories prédéfinies et à développer une réflexion plus fine sur ce qui, dans le langage humain, peut être considéré comme générique, en regard de ce qui est spécifique à chacune des langues abordées.»

Une conception complémentaire de la théorie de l'analyse contrastive serait, à notre avis, la théorie de la traduction comparée discutée ci-dessous.

### *2.3.5 La théorie de la traduction comparée*

Parlons désormais de la traduction. Pour Slavikova (1990), qui a réalisé sa recherche doctorale sur le rôle de la traduction dans l'acquisition de l'italien par les apprenants anglophones de 1<sup>ère</sup> année universitaire et de niveau débutant en italien, la traduction figure parmi les stratégies de base adoptées par les apprenants d'une langue seconde. Les

apprenants intériorisent complètement leur première langue et font usage d'elle intentionnellement et involontairement dans leur acquisition de la L2. Il s'agit maintenant d'examiner de près quelques conclusions se dégageant de cette étude. Ainsi, il serait peu judicieux, selon cette auteure, d'ignorer l'ancrage profond des étudiants dans le système de leur première langue lorsqu'on peut délibérément mieux l'utiliser. Selon elle, le fait de traduire en lien avec les activités à visée communicative permet aux apprenants adultes d'améliorer leurs compétences réceptives et productives dans une deuxième langue. Étant donné que le processus de traduction est une opération cognitive très complexe, l'apprenant effectuant la traduction doit réaliser une série d'analyses et de synthèses avant de faire un choix parmi d'éventuelles significations. Par ailleurs, les activités de traduction développent l'attention des apprenants sur les détails et les mènent à réaliser de façon approfondie des comparaisons des deux langues en contact. L'entrée de la L2 serait encodée, de cette manière, à des niveaux profonds de connaissance et serait, par conséquent, mieux retenue dans la mémoire de l'apprenant. La forte composante pragmatique de la traduction consiste surtout à attirer l'attention des apprenants sur l'information sémantique en prenant en considération les deux contextes: linguistique et extralinguistique.

En ce qui concerne *la théorie de la traduction comparée*, Baccouche (2000) est d'avis que la traduction est utile dans l'enseignement d'une langue non seulement pour comprendre ou pour faire comprendre dans la langue source ce qui n'a pas pu être saisi dans la langue cible, mais aussi et avant tout comme un moyen d'acquisition des langues. Selon cet auteur, la traduction, qui est un processus permettant de passer d'une langue à l'autre, offre l'occasion de mettre en présence les deux codes en question et invite l'apprenant à examiner et à comparer les systèmes linguistiques concernés. C'est le moment de prendre



conscience des ressemblances et des dissemblances qui existent dans la façon dont la langue appréhende la réalité et l'exprime au monde extérieur. Ce passage d'un code linguistique à l'autre permet d'observer le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre sous plusieurs angles: *linguistique, pragmatique et culturel*.

Par ailleurs, il faut noter que lors du passage d'une langue à l'autre, il serait très difficile de rendre les expressions figées qui constituent des unités propres à chaque langue. Que font les traducteurs devant une telle difficulté? De quels critères devrait-on se servir pour apprécier les solutions qu'ils avancent? Selon Gréciano (2000) et Durieux (2003), afin d'assurer le bon relais du message de l'émetteur, le traducteur doit chercher les expressions figées équivalentes dans la langue cible. La recherche documentaire est donc la plus efficace pour la comparaison des EFM permettant de convertir et de compenser les divers types d'équivalence. Étant donné que dire de quelqu'un qu'il *a un poil dans la main* peut très bien signifier 'être très paresseux' ou, moyennant quelques éléments contextuels, tout simplement avoir le sens dit compositionnel, cela donnerait alors lieu à deux traductions différentes en vietnamien:

1. *Anh ta. có. một. cái lông. trong. lòng. bàn tay* (traduction littérale)

Litt. [il. avoir. un. poil. dans. paume. main]

Refor. [il a un poil dans la paume de la main]

2. *Anh ta. lười. chảy. thây* (EFM équivalente)

Litt. [il. paresseux. couler. carcasse]

Refor. [il est paresseux à tel point que sa carcasse coule].

Dans une situation de traduction, il est indispensable, selon Mejri (2000), de tenir compte de cette dualité structurelle à la fois formelle et sémantique (syntaxe libre/syntaxe figée; sens compositionnel/sens non compositionnel) soit en trouvant des correspondants aux

expressions figées de L1 soit en leur substituant des équivalents. Or, selon cet auteur, de tels correspondants demeurent toutefois très rares. La disparition de ces constituants en tant que tels est la règle; l'exception est leur conservation. Pour rendre compte d'une telle rupture, seuls les équivalents unilexicaux ou paraphrastiques peuvent traduire les structures figées pour lesquelles il n'y a pas de correspondants multilexicaux, par exemple:

L'EFM du français *À un cheveu de* 'à très peu de chose près de'

Traduction en vietnamien: *a. Rất gần* (équivalent unilexical)

Litt. [très. près]

Refor. [très près]

*b. Chì. thiếu. một. chút. nữa. thì* (équivalent paraphrastique)

Litt. [seulement. manquer .un . peu. encore. alors]

Refor.[Il manque seulement un tout petit peu pour].

Ainsi, dans les expressions figées, c'est la forme multilexicale - avec sa saillance culturelle, ses connotations sémantiques - qui se trouve séparée de son sens lors de la traduction; un sens en L2 pourrait être le correspondant unilexical de son synonyme en L1, le correspondant multilexical en L1 ou une paraphrase. Par exemple:

L2	L1
<i>Dindon de la farce</i>	a. <i>Con gà</i> (ou <i>con vịt</i> ) - correspondant unilexical [poule (ou canard)]
<i>[Gai] comme un pinson</i>	b. <i>Vui. như. tét</i> - correspondant multilexical [gai. comme. Têt]

*Parler du bout des lèvres*      c. *Khinh khinh. chỉ ở cửa miệng* - correspondant  
paraphrastique. [faire le dédaigneux. seulement. à. porte.  
bouche]

Les solutions (a) et (c), les plus fréquentes, ne sont pas propres à la traduction interlinguale, mais sont en usage chez tout locuteur en situation intralinguale. Malgré la différence fondamentale entre elles, puisqu'en (a), l'expression figée polylexicale est rendue au moyen d'une unité unilexicale, alors qu'en (c), l'expression figée est polylexicale, on cherche comme équivalente une expression libre, ces deux solutions partagent la particularité de l'abandon de la forme polylexicale de l'expression figée de L2 (Mejri, 2000). Les théories énumérées ci-haut sont, comme on le voit, susceptibles d'étayer les approches d'enseignement/apprentissage des EFM.

## 2.4 Synthèse et rappel des questions de recherche

Le regain d'intérêt du vocabulaire au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue d'une part et l'état critique des connaissances lexicales des étudiants à l'Ecole Pédagogique Nationale de Hanoi (la pauvreté de vocabulaire, l'imprécision dans l'emploi des mots, la confusion entre les parties du discours, un vocabulaire productif très limité, et surtout la méconnaissance des EFM de la langue française) d'autre part, nous amènent à poser la question générale de recherche suivante:

Serait-il possible d'améliorer la connaissance lexicale de l'apprenant par l'enseignement du vocabulaire en général et par l'enseignement des EFM en particulier?

Après avoir examiné suffisamment d'éléments théoriques et pratiques nous permettant de répondre par l'affirmative à cette question, nous avons encore constaté, à la lumière de nombreuses recherches empiriques, que pour un apprentissage lexical optimal, il est indispensable qu'une intervention pédagogique ait lieu. La question qui se pose à ce stade est la suivante:

Comment doit-on enseigner le vocabulaire en général?

Étant donné les différents aspects et les degrés divers de la connaissance d'une unité lexicale, il est évident que l'enseignement lexical ne consisterait pas seulement à «augmenter» le bagage lexical de l'apprenant. Il est avéré aussi qu'il est important de développer les cinq composantes de la compétence lexicale (composante linguistique, composante discursive, composante référentielle, composante socioculturelle et composante stratégique) de l'apprenant. À cette fin, des didacticiens-chercheurs, spécialistes du vocabulaire ont proposé de nombreux principes clés de l'enseignement du vocabulaire. Dans cette même perspective, l'accent est mis, en particulier, sur l'importance de l'enseignement des ensembles préfabriqués lexicalisés et sur le sens métaphorique du vocabulaire. Or, les EFM, qui constituent une classe importante parmi les ensembles préfabriqués lexicalisés, sont le réservoir le plus important des métaphores connues. Ainsi, la question qui se pose est à savoir:

*Comment doit-on enseigner les EFM en particulier?*

Cette question nous amène à examiner les écrits et des recherches empiriques dans le domaine, ce qui nous a permis d'identifier les approches d'enseignement/apprentissage des EFM les plus souvent mentionnées suivantes:

1. l'approche dite pragmatique (ou psycho-pragmatique) (Liontas, 1999; Barbara, 2002);

2. l'approche basée sur la métaphore conceptuelle (Kovecses et Szabo, 1996; Boers, 2000; et Li, 2003);
3. l'approche d'élaboration étymologique (Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2003); et
4. l'approche de traduction/comparaison (Slavikova, 1990; Irujo, 1986 et 1993; Topçu, 1994; Chambre, 1996; Yong, 1999; et Sédar, 2004).

Étant donné les différentes limites de ces trois premières approches, notre attention est retenue par l'approche de traduction/comparaison qui consiste à faire traduire en L1 le sens littéral et le sens métaphorique de l'EFM à apprendre, ensuite à faire comparer la métaphore conceptuelle et la structure linguistique des EFM équivalentes dans ces deux langues. En effet, la traduction littérale des EFM de la L1 en L2 et inversement, demande un grand effort cognitif et est censée motiver les apprenants dans une classe de langue; la découverte, grâce à la mise en valeur par la traduction littérale des images sous-jacentes à des EFM, susciterait chez eux la motivation à apprendre les EFM. Par ailleurs, l'identification des EFM équivalentes en L1, en tant que connaissances antérieures, permettrait de minimiser la frustration des apprenants qui font face à la somme de connaissances nouvelles à acquérir lors d'un cours de langue. De plus, le recours conjointement aux EFM de deux langues, au cours de la même activité, pour expliquer de manière alternée le même concept, pourrait enrichir ce dernier. Enfin, les apprenants, ayant intégré dans leur répertoire deux formes lexicales, que sont deux EFM, ont à leur disposition deux images, qui peuvent se superposer et servir de double référencement pour le rappel des EFM.

Ainsi, la question spécifique de notre recherche se pose comme suit:

Quels sont les effets de l'approche d'enseignement par la traduction/comparaison sur l'acquisition des EFM françaises par des apprenants vietnamiens ?

Il convient de décomposer cette question en quatre sous-questions suivantes (que nous avons justifiées antérieurement):

1. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la rétention (identification de la forme) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens ?
2. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la compréhension (attribution du sens) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens ?
3. Sur laquelle des deux variables, rétention et compréhension des EFM étudiées, l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a-t-elle un impact plus grand ?
4. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées?

En émettant comme hypothèse que, de par leur nature (leurs différentes parties du discours, leur degré de transparence sémantique et leur distance par rapport à des EFM de la L1), l'apprentissage de certaines EFM pourrait demander une charge cognitive plus grande que d'autres, nous nous posons une 5<sup>ème</sup> sous-question de recherche:

5. Dans quelle mesure l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a-t-elle un effet sur la compréhension et la rétention des EFM de nature différente?

## **Chapitre 3**

### **Méthodologie**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, avant d'exposer la démarche méthodologique adoptée pour notre intervention: les sujets, les critères de choix et la validation des EFM, le déroulement de l'intervention, et les épreuves visant à mesurer l'impact de l'intervention, il nous paraît nécessaire de faire une précision préalable. En fait, on sait l'importance de la métaphore dans la langue: il n'existe aucun domaine de la langue qui puisse s'en passer, y compris les langues de spécialité ou les domaines techniques. La métaphore n'a pas seulement à voir avec la langue littéraire et la poésie. La langue courante en effet en regorge. Il est ainsi tout aussi évident que les métaphores sont propres à tous les niveaux et registres de langue. Cependant, déterminer quelles métaphores sont plus soutenues que d'autres et selon quels registres de la langues elles sont plus particulièrement employées, serait un défi d'envergure. Et ce, parce qu'à notre connaissance, il existe très peu d'ouvrages de référence le traitant. Par ailleurs, étant donné que le public cible de notre recherche est des futurs traducteurs et des enseignants de français qui vont rencontrer des textes de différentes époques historiques dans leur futur métier, nous avons pris décision de ne pas exclure du corpus des EFM qui sont considérés comme archaïques.

### **3.1 Le choix du moment d'intervention**

Nous considérons important que les sujets choisis pour la présente recherche soient de niveau avancé en termes de connaissances linguistiques et culturelles de la langue française et qu'ils se situent au début de la deuxième année universitaire. En effet, les étudiants doivent être assez autonomes pour effectuer des recherches d'information et posséder une connaissance du français suffisante pour réaliser les activités proposées par



l'approche de traduction/comparaison de la présente recherche. Le début de la deuxième année est le dernier semestre consacré à des cours pratiques de langue dont l'objectif est de permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances de grammaire et de vocabulaire ainsi que des habiletés dans les quatre compétences langagières, suffisamment élevées pour leur permettre de suivre des cours dits spécialisés tels que ceux de traduction, de civilisation, de littérature et de lexicologie, qui sont donnés à partir du dernier semestre de cette même année.

### **3.2 Les sujets**

Pour l'étude finale, trois groupes de 75 étudiants-futurs traducteurs, interprètes de français ont été choisis à l'Université de Hanoï. Ces trois groupes partagent les mêmes professeurs de français pour chacun des types d'activités réalisées lors du cours de français et sont de niveau assez homogène. En effet, ces groupes font partie des cinq groupes de 134 étudiants en deuxième année de l'UdH, dont un groupe composé d'étudiants excellents et un groupe de niveau de français débutant lors de leur première année universitaire qui ne sont pas retenus pour la présente recherche. Comme le présente le tableau 2 ci-dessous, parmi les 75 étudiants de trois groupes sélectionnés pour l'expérimentation finale, seulement 69 étudiants ont participé, les six autres ayant été absents pour des raisons personnelles diverses. Leur âge varie entre 19 et 22 ans avec une moyenne de 19 ans et sept mois. Ces étudiants ont étudié le français cinq ans en moyenne et ont 6,16 sur 10 comme note moyenne pour le premier semestre et 6,55 sur 10 pour le deuxième semestre de la première année.

**Tableau II. Les traits caractéristiques des sujets**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Âge	69	19,00	22,00	19,67	,78
NAAF	69	2,00	10,00	4,89	1,77
NMS1	69	4,00	8,50	6,16	,89
NMS2	69	4,50	9,30	6,55	1,06

NAAF: Nombre d'années d'apprentissage du français  
NMS1: Note moyenne du 1<sup>e</sup> semestre (/10)  
NMS2: Note moyenne du 2<sup>e</sup> semestre (/10)

Après les démarches administratives nécessaires auprès de la direction du département de français de l'UdH afin d'obtenir l'autorisation officielle de mener l'expérimentation, la chercheuse s'est présentée aux étudiants et leur a expliqué l'objet de sa recherche (ses objectifs et son utilité) et a sollicité leur participation qui devait être volontaire. Elle a également précisé qu'aucune forme de rémunération des sujets n'est prévue et que les étudiants ne couraient aucun risque en participant à cette étude car leur nom ne serait pas mentionné dans la thèse ni dans des publications ultérieures. Par ailleurs, il leur a aussi été précisé que les notes obtenues dans le cadre de l'étude ne seraient pas prises en compte dans leur évaluation du cours. Le *formulaire de consentement éclairé: objet et conditions de participation* qui est utilisé lors de cette rencontre ainsi que le certificat d'éthique émis pour cette thèse sont présentés à l'annexe 18.

### 3.3 Le corpus: critères de choix et validation des EFM retenues

Une première liste de 120 EFM françaises a été établie à partir du *Dictionnaire des locutions et expressions françaises* d'Alain Rey et de Sophie Chantreau (1993, Le Robert), du *Dictionnaire de Compréhension et de Production des Expressions Imagées* de Galisson (1991, CLE international), du *Bouquet des expressions imagées* de Claude Duneton et Claval (1990, Le Seuil), et des *Dictionnaires des locutions et proverbes français-vietnamien, Vietnamiens-français* de Nguyen Lan (1998, NXBT HCM). Le choix initial de ces EFM est basé sur les critères tels que:

- Les EFM choisies doivent véhiculer des concepts familiers aux sujets tels que *la réussite, le bonheur, la jalousie, la paresse, la force, la maladresse*, etc.
- Les EFM choisies doivent appartenir à l'un des quatre domaines les plus productifs suivants: *corps humain, animaux, fruits et légumes et noms propres*.
- Le nombre d'EFM choisies doit être sensiblement égal pour chacune des quatre parties du discours: verbale, nominale, adjectivale et adverbiale.
- La plupart des EFM choisies doivent avoir une EFM équivalente en vietnamien.

Les EFM choisies ont été ensuite soumises à l'examen détaillé des deux directeurs de recherche, ainsi que de huit autres locuteurs natifs du français pour s'assurer de leur emploi courant et de leur notoriété publique. De ces 120 EFM, 110 EFM ont été retenues. Par la suite, c'est le nombre de contextes trouvés sur Internet pour telle ou telle EFM (à titre indicatif de sa popularité) qui nous a décidée à ne choisir en définitive que 95 EFM pour corpus de la présente recherche. Le mode de conception des épreuves 1 et 2, que l'on trouve à la section 3.5.1 *Épreuve 1 (rétention)*, présente plus précisément notre façon

d'identifier des contextes où figurent ces EFM. Le nombre de 95 EFM nous paraît convenable dans la mesure où, pour chaque leçon de 90 minutes, 22 ou 25 EFM seront traitées, ce qui a été réalisé avec succès par Kovecses et Szabo (1996) et par Bogaards (2001) dans leurs recherches. Par ailleurs, afin d'identifier parmi les 95 EFM choisies pour l'intervention, celles qui pourraient être connues de la majorité des étudiants de même niveau que nos sujets, nous avons invité un groupe de 21 étudiants en début de troisième année de l'université Pédagogique Nationale de Hanoi à faire l'épreuve 0 (reconnaissance), qui sera examinée dans la section suivante.

### *3.3.1 Épreuve 0 (reconnaissance)*

Le 4 novembre 2006, la liste de 95 EFM a été distribuée à 21 étudiants en début de troisième année de l'Université Pédagogique Nationale de Hanoi, qui, à la différence de nos sujets, n'ont pas bénéficié de l'intervention portant sur les EFM, avec trois questions suivantes:

1. *Connaissez – vous ces EFM ? Veuillez cocher OUI ou NON*
2. *Expliquer la signification globale des EFM que vous connaissez (l'explication peut être écrite en français ou en vietnamien)*
3. *Écrire en vietnamien l'expression jugée équivalente, à côté de l'EFM française correspondante.*

Extrait de l'épreuve 0:

	Oui	Non
1. <i>Avaler des couleuvres</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. <i>Courir deux lièvres à la fois</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. <i>Sauter du coq à l'âne</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. <i>Chercher la petite bête</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. <i>Appeler un chat un chat</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <i>Avoir le bras long</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

On trouvera cette épreuve en version complète à l'annexe 11.

### 3.3.2 L'analyse des résultats de l'épreuve 0

Étant donné que la question dichotomique (oui/non) de cette épreuve avait pour objectif d'amener les étudiants à identifier rapidement parmi les 95 EFM de la liste celles qu'ils pensent connaître, seuls les scores obtenus pour les questions 2 et 3, c'est-à-dire le sens global et/ou l'expression équivalente en vietnamien adéquats, sont pris en compte. Pour la question 2, portant sur la compréhension des EFM, nous avons été assez surpris de constater qu'aucune réponse n'a été donnée en français. Cela peut témoigner d'une connaissance productive de vocabulaire très limitée de nos étudiants. Par ailleurs, le nombre de réponses adéquates données en vietnamien pour cette question (*Expliquer la signification globale des EFM que vous connaissez - l'explication peut être écrite en*

*français ou en vietnamien*), ne varie qu'entre 4 et 17 items. Pour la question 3 (trouver les EFM équivalentes en vietnamien), tous les étudiants ont correctement répondu pour les 9 EFM suivantes: *Muet comme une carpe*; *Sale comme un cochon*; *Malin comme un singe*; *Paresseux comme une couleuvre*, *Méchant comme un âne rouge*; *Joli comme un cœur*; *Rouge comme une tomate*; *Riche comme Crésus*; *Gai comme un pinson*. Pourtant, nous avons fait le choix de ne pas exclure ces EFM de la liste choisie pour l'expérimentation, étant donné que, d'une part, elles sont toutes des collocations dont le sens émane de la base (en l'occurrence ici de *Muet*, *Sale*, *Malin*...), qui ne posent pas souvent de problème de compréhension, d'autant plus que leurs éléments constitutifs sont parfaitement connus des étudiants de niveau avancé, d'autre part, elles ont toutes des EFM équivalentes en vietnamien ayant une structure formelle (en l'occurrence ici: (adjectif) *comme* (nom)) tout à fait semblable à celle de leurs EFM équivalentes du français. Si on ne connaît pas déjà ces EFM, il n'est pas difficile de deviner leur sens et de lui trouver son EFM équivalente en vietnamien. Cependant, puisque la plus grande difficulté d'apprentissage des collocations est de se souvenir de «ce qui va avec quoi», il n'est pas certain que tous les étudiants savent que *muet* est associé nécessairement avec *comme une carpe* et  *paresseux* avec *comme une couleuvre*. D'autant plus que cela a été confirmé par notre discussion non formelle après la passation de l'épreuve avec ces mêmes étudiants et leur professeur responsable. Le choix des 95 EFM pour l'intervention est donc définitif. On trouvera la liste complète des 95 EFM retenues à l'annexe 1.

Il convient désormais de préciser la façon dont les EFM choisies sont présentées dans le présent texte: d'abord, l'EFM en français est annoncée en italique, sa signification globale est indiquée à droite entre deux guillemets sémantiques ' '. Ensuite vient son expression sémantiquement équivalente en vietnamien, écrite en italique (si cet équivalent est une

EFM, le mot *EFM* est indiqué à sa gauche). Par ailleurs, pour indiquer qu'une telle EFM est une collocation, nous entourons la base de la collocation avec []. Voici un exemple de cette présentation:

1. [*Méchant*] *comme un âne rouge* 'très méchant':

EFM: [*Ác*]. *như. Hùm*

Litt. [méchant. comme. tigre]

Refor. [méchant comme un tigre]

### 3.4 Le déroulement de l'intervention

Afin de faciliter la lecture, nous présentons d'abord en résumé le plan de notre intervention, puis nous donnons des explications détaillées

**Tableau III. Plan de l'expérimentation**

Étude pilote			
Sujets: un groupe de 25 étudiantes			
À l'université Pédagogique Nationale de Hanoi (UPNH)			
Date: du 7 à 21 novembre 2006			
Pré-test	Intervention		Post-test immédiat
Étude finale			
Sujets: trois groupes de 69 étudiants (filière traduction)			
À l'université de Hanoi (UdH)			
Date: du 4 au 29 décembre 2006			
Pré-test	Intervention	Post-test immédiat	Post-test différé
Le 4 décembre	Du 5 décembre au 12 décembre	Le 13 décembre	Le 29 décembre

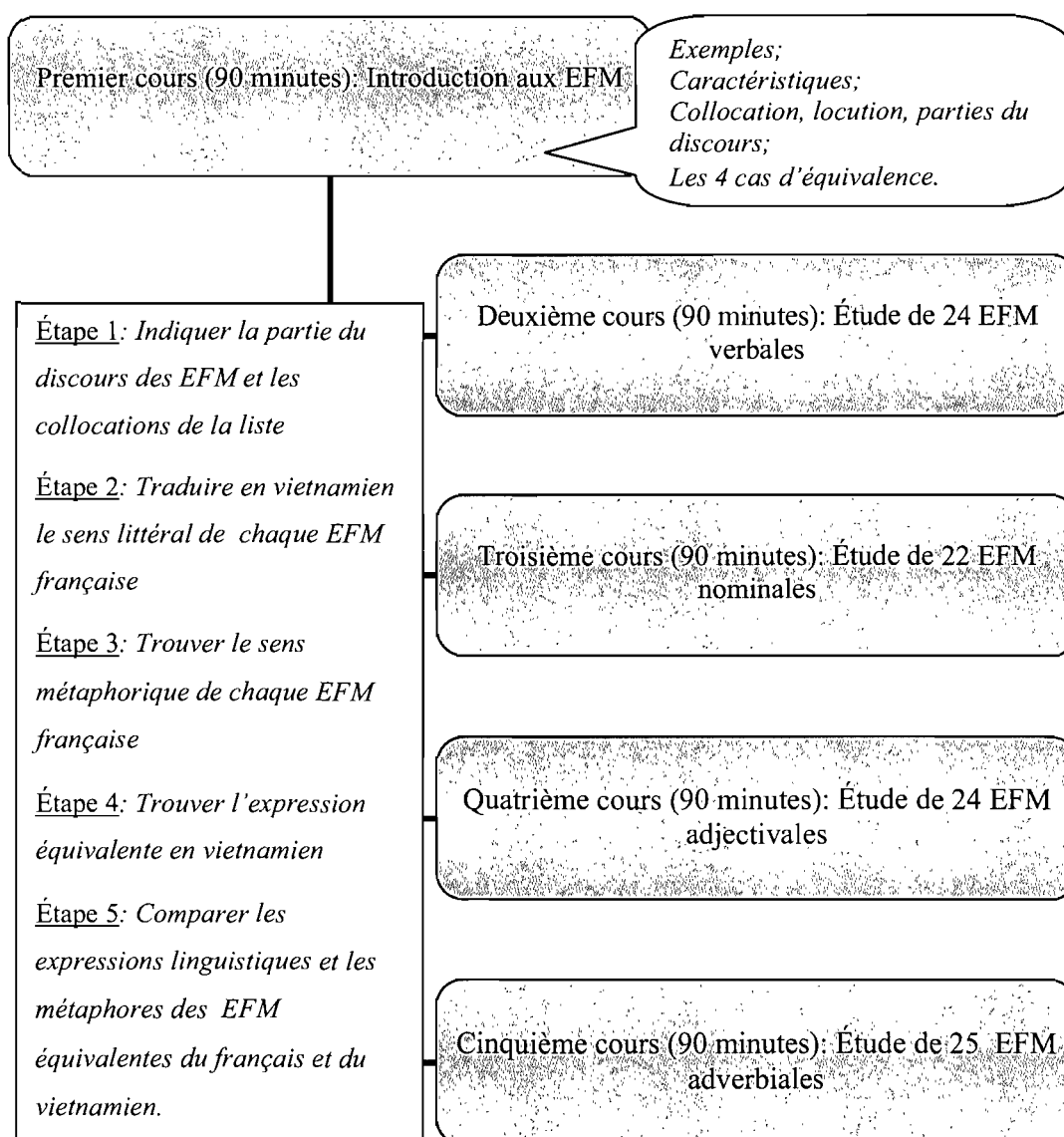
### 3.4.1 *Le contexte*

Afin de valider les outils de notre intervention, du 7 au 21 novembre 2006 (soit un mois avant l'expérimentation proprement dite), nous avons réalisé l'expérimentation pilote. Puisque les EFM constituent une matière dont les étudiants pourraient parler entre eux, nous avons décidé, afin d'éviter ce biais, de mener l'étude pilote et l'étude expérimentale dans deux universités physiquement éloignées, l'une de l'autre. Pour l'étude pilote, nous avons choisi un groupe de 25 étudiantes – futures enseignantes de français à l'UPNH. Nous travaillons dans cette université depuis une dizaine d'années, notamment en tant que responsable du département de français; nous connaissons donc bien le programme de formation, les professeurs et les étudiants de ce département. Après la consultation des moyennes de notes pour la première année universitaire (71 % pour le premier semestre, et 56 % pour le deuxième, soit 63 % pour toute année), du groupe de 25 étudiantes (il n'y pas d'étudiants dans ce groupe) en deuxième année de cet établissement, nous avons pu constater que leur niveau en français est équivalent à celui des étudiants de l'expérimentation finale. Ainsi, pour nous assurer de la qualité des explications, de la clarté des consignes, de la pertinence et de la faisabilité des activités ainsi que pour mesurer le temps alloué à chaque activité qui sera proposée aux étudiants de l'expérimentation proprement dite, nous avons invité les sujets de l'expérimentation pilote à faire le pré-test et le post-test et à suivre les cinq cours qui seront donnés lors de l'expérimentation finale. En fin de compte, il n'y a pas eu de modification majeure quant au contenu de cours ni au temps alloué ni au déroulement prévu, pourtant cela nous a permis d'améliorer notre façon d'enseigner, de parfaire nos explications, nos consignes et de choisir les exemples les plus intéressants lors des explications.



La véritable expérimentation s'est donc déroulée à l'UdH, du 4 au 29 décembre 2006. En deux semaines et durant les heures de cours réguliers, pour chaque groupe, la chercheure elle-même a donné un cours théorique et les quatre cours pratiques tels qu'ils sont décrits dans le tableau ci-dessous.

**Tableau IV. Le contenu de l'intervention**



Nous allons exposer plus en détail le contenu de chacun de ces cinq cours dans les sections suivantes.

### 3.4.2 *Le cours théorique*

L'objectif du cours théorique est de montrer aux étudiants que malgré l'arbitraire apparent faisant des EFM des écueils lexicaux qui rendent difficile son enseignement /apprentissage, les EFM peuvent être enseignées et apprises d'une manière systématique, comme l'ont confirmé Kovecses et Szabo (1996), Deignan et Solska (1997), Boers (2000), et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004). Pour ce faire, nous jugeons nécessaire de:

- 1) sensibiliser les étudiants à l'omniprésence des EFM en français et en vietnamien en commençant le cours théorique avec des exemples dans les deux langues;
- 2) sensibiliser les étudiants au caractère non totalement arbitraire des EFM, les amener à être capables de reconnaître les EFM rencontrées et de comprendre leur fonctionnement dans des phrases en leur expliquant, au moyen d'exemples concrets, les caractéristiques principales des EFM, les notions importantes concernant les EFM telles que la collocation, la locution, les parties du discours;
- 3) provoquer un niveau de traitement cognitif profond chez les étudiants lors de leur apprentissage des EFM en les impliquant dans une analyse sémantique des EFM ciblées.

Pour cela, il est nécessaire de les outiller avec des stratégies d'inférence telles que de se baser sur les éléments lexicaux constituant les EFM, sur le lien entre le sens littéral de l'EFM et son sens global et/ou faire appel à des connaissances conventionnelles (les organes intérieurs tels que le cœur, le foie, les entrailles symbolisent le siège de sentiment, par exemple) de façon à ce qu'ils puissent deviner avec succès, avant de faire appel au

dictionnaire ou au professeur, le sens global des EFM (Lazar, 1996; Kovecses et Szabo, 1996; Lennon, 1998; Boers et Demecheleer, 2001). Par ailleurs, en vue de permettre aux étudiants de travailler d'une manière autonome avec la méthode de traduction/comparaison dont l'objectif est de les amener à expliciter par eux-mêmes les différences linguistiques et les différences culturelles existantes entre les EFM de deux langues en contact, les explications sont données au moyen d'exemples portant sur les types d'équivalence (les EFM parfaitement identiques qui ont le même sens métaphorique, la même métaphore conceptuelle et la même expression linguistique; les EFM semi-identiques qui ont le même sens métaphorique et la même métaphore conceptuelle, mais dont l'expression linguistique est différente; les EFM totalement différentes qui ont le même sens métaphorique, mais dont la métaphore conceptuelle et l'expression linguistique sont différentes; les EFM de fausse ressemblance qui ont le même sens littéral, mais dont le sens métaphorique est entièrement différent), qui ont été identifiés par Deignan, Gabrys et Solska (1997) et Kövecses (2003).

À la fin du cours théorique, un tableau récapitulatif et une liste de références que l'on trouvera à l'annexe 2, seront remis à chacun des étudiants en vue de leur permettre de s'en servir lors des cours pratiques ultérieurs.

### *3.4.3 Les quatre cours pratiques*

Les quatre cours pratiques ont pour but de faire apprendre aux étudiants les 95 EFM du corpus avec la méthode de traduction/comparaison. En effet, la façon dont les cours pratiques sont organisés est guidée par les principes pédagogiques exposés dans le cadre théorique tels que: 1) le regroupement du vocabulaire de façon à le structurer et à

l'organiser permet de mieux le faire apprendre (en l'occurrence ici, regrouper des EFM par parties du discours); 2) l'encodage de l'information de double façon, visuelle et verbale, mène à un meilleur rappel (mettre en valeur l'image sous-jacente de l'EFM par l'entremise de la traduction de son sens littéral et le lien de ce dernier avec son sens métaphorique); 3) plus le niveau de traitement cognitif est profond, meilleur est le stockage de l'information dans la mémoire (investir des efforts afin de comprendre l'EFM à apprendre et de trouver son équivalent en langue de référence pour ensuite comparer ces expressions équivalentes en mettant en évidence leurs points communs et distinctifs). Par ailleurs, les étapes proposées sont en partie inspirées des étapes de la stratégie de la découverte du sens des mots inconnus, proposées par Clarke et Nation (1980, citées par Nguyen, 1997) (déterminer si l'unité lexicale nouvelle est adjectivale, nominale, verbale ou adverbiale, puis déterminer son contexte interne et son contexte externe, ensuite deviner le sens de cette unité lexicale et vérifier si ce sens deviné est bon), et des étapes d'apprentissage des expressions métaphoriques proposées par Lennon (1998, p. 22) (établir la signification des EFM, trouver les EFM équivalents dans la langue maternelle des apprenants, comparer les EFM de la langue à apprendre et celles de leur langue maternelle). Nous allons décrire plus en détail le déroulement des cours pratiques dans la section ci-dessous.

Lors du cours théorique, nous avons pris soin d'expliquer aux étudiants qu'afin de pouvoir travailler pendant les cours pratiques, il était nécessaire d'apporter en classe des dictionnaires, monolingues ou bilingues et des dictionnaires *des expressions et locutions* du français et du vietnamien. La chercheure en possédait également en vue d'un dépannage éventuel. Au début de chaque cours pratique (cours deux à cinq), les étudiants sont priés de former des groupes de trois personnes. Chacun de ces groupes reçoit une

liste des EFM à étudier. Lors du deuxième cours, ils reçoivent une liste de 24 EFM verbales, alors que lors du troisième, quatrième et cinquième cours, ils reçoivent respectivement une liste de 22 EFM nominales, une liste de 24 EFM adjectivales et une liste de 25 EFM adverbiales. Ensuite, nous demandons à ces groupes d'étudier individuellement les EFM de la liste suivant cinq étapes. Toutefois, afin que tous ces groupes aient à leur disposition les solutions attendues par la chercheuse, après chaque étape, durant laquelle ces groupes fonctionnent indépendamment avec des ressources disponibles telles que des dictionnaires, les connaissances antérieures de chacun des membres du groupe, il y a la mise en commun et la correction, si nécessaire, en grand groupe.

Voici ces cinq étapes:

Étape 1: *Indiquer la partie du discours des EFM et des collocations de la liste*

(2 minutes de travail en petits groupes et puis mise en commun)

Étape 2: *Traduire en vietnamien le sens littéral de chaque EFM française*

(20 minutes de travail en petits groupes puis mise en commun)

Étape 3: *Trouver le sens métaphorique de chaque EFM française*

(15 minutes de travail en petit groupe puis mise en commun)

Étape 4: *Trouver, pour chaque EFM française, son expression équivalente en vietnamien*

(10 minutes de travail en petits groupes puis mise en commun)

Étape 5: *Comparer les expressions linguistiques et les métaphores des EFM équivalentes du français et du vietnamien*

(15 minutes de travail en petits groupes puis mise en commun)

Voici quelques exemples des activités réalisées:

Étape 1: *Indiquer la partie du discours des EFM et les collocations de la liste*

Exemple du cours deux: EFM française- *Réchauffer un serpent dans son sein*

Réponse attendue: c'est une EFM verbale, une locution.

Exemple du cours trois: EFM française [*Promesse*] *de Gascon*

Réponse attendue: c'est une EFM nominale, une collocation.

Étape 2: *Traduire en vietnamien le sens littéral des EFM françaises*

Exemple du cours deux: EFM française *Appeler un chat un chat*

Traduction littérale attendue en vietnamien: [*gọi. một.mèo. một. mèo*]

Exemple du cours deux: EFM française *Avaler des couleuvres*

Traduction littérale attendue en vietnamien: [*nuốt. những. rắn nước*]

Étape 3: *Trouver le sens métaphorique des EFM françaises*

Exemple du cours deux: EFM française *Appeler un chat un chat*

Réponse attendue en français: 'donner aux choses, aux gens des termes qui leur correspondent de façon directe et en tout franchise', et/ou en vietnamien: [*nói.thẳng. không .quanh co*] (dire.droit.non.contourner)

Exemple du cours deux: EFM française *Avaler des couleuvres*

Réponse attendue en français 'subir un affront, une vexation sans être en mesure de protester', et/ou en vietnamien: [*phải chịu. âm ức. mà .không. làm. gì .được*] (subir. injuste. mais. non. pouvoir. faire. quelque chose).

Étape 4: *Trouver pour chacune des EFM son expression équivalente en vietnamien*

Exemple du cours trois: EFM française: [*Froid*] *de canard*

EFM équivalente attendue en vietnamien: [*Rét*] *.cắt. ruột*

Litt. [froid.couper. entraille]

Refor.[froid à couper les entrailles]

Exemple du cours trois: EFM française: *Dindon de la farce*

Expression unilexicale attendue en vietnamien: *con gà* (ou *con vịt*)

Litt. [poule (canard)]

Refor. [une poule (ou un canard)]

Exemple du cours trois: EFM française: *Bonne poire*

Expression multilexicale correspondante en vietnamien: *người. khờ khạo*

Litt. [personne. naïf]

Refor. [Une personne naïve]

Étape 5: *Comparer les expressions linguistiques et les métaphores des EFM équivalentes du français et du vietnamien*

Avant de faire cette étape, un tableau de sept colonnes est remis aux petits groupes avec une brève explication sur des consignes, à savoir:

- identifier les EFM parmi les expressions vietnamiennes en marquant *EFM* à leur côté.
- identifier parmi les EFM vietnamiennes les collocations et mettre leur base entre deux crochets []
- marquer la partie du discours de chacune des EFM du vietnamien, *v* pour EFM verbale, *n* pour EFM nominale, *adj.* pour EFM adjectivale et *adv.* pour EFM adverbiale dans la colonne indiquée

- marquer X dans la colonne jugée comme correspondante au type d'équivalence de deux EFM française et vietnamienne.

Les tableaux V et VI ci-dessous présentent quelques exemples de cette activité (on trouvera la version complète des grilles de comparaison et de correction aux annexes: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10).

Il est important de noter ici que, dans le cadre de cette recherche, nous avons proposé à nos étudiants d'étudier les EFM suivant cinq étapes, lesquelles pourraient être remplacées ou supprimées suivant le contexte. Par exemple, lorsque le sens littéral des éléments constituant l'EFM à apprendre est bien connu des étudiants, l'étape 2 ne sera pas alors nécessaire. Ainsi, il serait possible d'élaborer et de mettre à l'essai une séquence très différente dans le cadre de l'approche traduction/comparaison.



Tableau V. Exemple de l'activité cinq du cours pratique

EFM en français	Expression équivalente en vietnamien	Partie du discours de l'EFM du vietnamien	Comparaison			
			Mêmes métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphores conceptuelles différentes	Même sens littéral, sens métaphorique différent
<i>Avaler des couleuvres</i>	<i>Ngậm bồ hòn làm ngọt</i>					
<i>Courir deux lièvres à la fois</i>	<i>Bắt cá hai tay</i>					
<i>Sauter du coq à l'âne</i>	<i>Con cà con kê</i>					
<i>Chercher la petite bête</i>	<i>Bới đầu cá vạch đầu tôm</i>					
<i>Appeler un chat un chat</i>	<i>Nói toạc móng heo</i>					

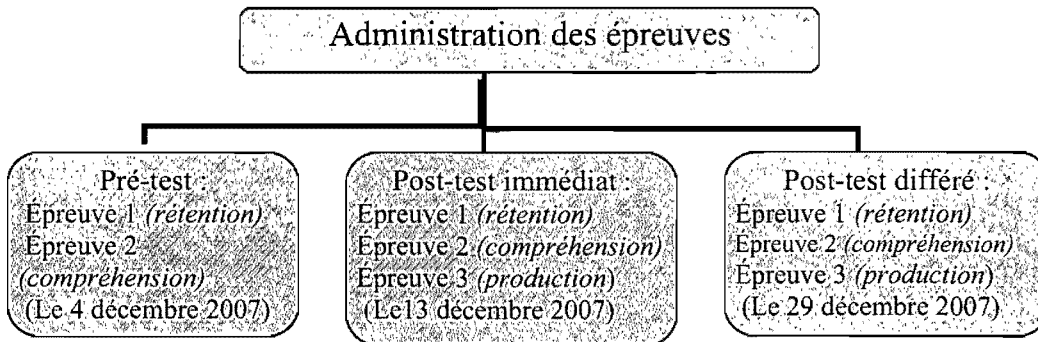
**Tableau VI. Exemple des réponses attendues de l'activité cinq du cours pratique**

EFM en français	Expression équivalente en vietnamien	Partie du discours de l'EFM du vietnamien	Comparaison			
			Mêmes métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphores conceptuelles différentes	Même sens littéral, sens métaphorique différent
<i>Avaler des couleuvres</i>	<i>Ngậm. bô hòn. làm. ngọt</i> [garder dans sa bouche. Fruit de savonnier. faire .sucré]	<b>v</b>			<b>x</b>	
<i>Courir deux lièvres à la fois</i>	<i>Bắt. cá. hai. tay</i> [prendre. poisson. deux mains]	<b>v</b>		<b>x</b>		
<i>Sauter du coq à l'âne</i>	<i>Con cà. con kê</i> [coq. poulet]	<b>adj</b>		<b>x</b>		
<i>Chercher la petite bête</i>	<i>Bới. đầu. cá. vạch. đầu. tôm</i> [fouiller. tête. poisson. ouvrir.tête. crevette]	<b>v</b>		<b>x</b>		
<i>Appeler un chat un chat</i>	<i>Nói. toạc. móng. heo</i> [dire.écarter. ongles. porc]	<b>v</b>			<b>x</b>	

### 3.5 Les épreuves

Afin de mesurer l'impact de l'intervention, trois épreuves d'une heure chacune ont été administrées en pré-test, en post-test immédiat et en post-test différé comme suit:

**Tableau VII. Administration des épreuves**



Ainsi, en pré-test, deux épreuves, l'une portant sur la rétention des EFM et l'autre sur la compréhension, ont été administrées. En post-test immédiat, ces deux mêmes épreuves ont été administrées une nouvelle fois et une troisième épreuve de production (traduction) a été ajoutée. Les trois épreuves du post-test immédiat ont été encore une fois administrées en post-test différé. Nous allons exposer plus en détail ces trois épreuves avec leurs fondements et leur conception ainsi que la façon de procéder à leur passation dans les sections suivantes.

#### 3.5.1 Épreuve 1 (*rétention*)

De prime abord, il est important de souligner que parmi les 95 EFM étudiées, une EFM sert d'exemple et les 94 EFM sont évaluées dans l'épreuve 1 et l'épreuve 2.

Pour l'épreuve 1 (rétention), les étudiants sont priés de compléter les 94 EFM en choisissant leur partie manquante au sein d'une liste proposée. En concevant cette épreuve, nous prenons en compte le fait que les EFM doivent être reproduites telles qu'elles sont inscrites dans la mémoire collective, tant du point de vue de leur forme que du point de vue de leur sens. Ceux qui sont censés connaître l'EFM *Tuer la poule aux œufs d'or*, par exemple, doivent être capables de reconnaître...*aux œufs d'or*, quand on leur demande de compléter *Tuer la poule....* Pourtant, un des problèmes d'apprentissage des collocations de la L2, une partie importante des EFM, réside justement dans la difficulté de se souvenir de ces associations (il n'est pas facile pour les apprenants de se souvenir de *\*haut comme les blés* ou *haut comme trois pommes*; *\*fauché comme trois pommes* ou *fauché comme les blés*). Par ailleurs, dans le contexte d'une langue seconde, on peut aussi très bien se souvenir d'une EFM donnée sans toutefois être capable de la produire à l'écrit en raison d'un blocage momentané, d'une confusion lexicale ou d'une méconnaissance de la forme écrite d'un de ses éléments. Il en découle que les EFM donnent toutes lieu à des jeux de reconnaissance: l'identification de l'EFM entière à partir d'une seule de ses parties constituantes. Ces jeux de reconnaissance donnent lieu, à leur tour, aux nombreux exercices visant à faire ancrer les EFM dans la mémoire des apprenants (voir en particulier le site <http://www.francparler.org/parcours/proverbes.htm>). Les épreuves utilisées par Kovecses et Szabo (1996), Boers (2000) et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) dans leurs recherches portant sur l'acquisition des expressions métaphoriques par des étudiants d'ALS sont basées de toute évidence sur cette logique.

Nous nous sommes surtout inspirée des recherches de Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004) pour concevoir l'épreuve 1. En réalisant une analyse attentive des recherches de ces auteurs, nous avons remarqué un écart entre le mode d'apprentissage proposé et le

format de l'épreuve utilisée pour évaluer la connaissance des EFM étudiés. En effet, tous les types d'activités proposées à leurs étudiants pendant la session d'apprentissage (*exercice de compréhension; exercice d'identification du domaine source*) n'ont impliqué qu'une élaboration sémantique, ce qui n'amène pas nécessairement à la conservation de la forme orthographique en production. En d'autres termes, pendant la session d'apprentissage, les étudiants ne sont impliqués que dans une tâche de compréhension des EFM, ce qui n'aboutira pas nécessairement à une rétention productive de ces dernières. Par ailleurs, leurs étudiants n'ont rencontré les EFM qu'à deux reprises en faisant deux exercices à choix multiple. Or, rappelons que l'acquisition lexicale ne peut faire que par degré. Pour que des items lexicaux soient parfaitement maîtrisés, ils doivent être notés, rappelés, et utilisés fréquemment dans un certain nombre de situations (Tréville, 2000; Nation, 2001; Théophanous, 2001; Mondria and Wiersma, 2004). Cependant, après la session d'apprentissage, les apprenants sont priés de faire l'épreuve leur demandant de compléter des phrases par la partie manquante des EFM étudiées. Pour ce faire, les apprenants doivent se rappeler les EFM étudiées au point d'être en mesure de produire par écrit leurs parties manquantes. Cet écart ainsi que le nombre limité de rencontres avec des EFM mentionnés ci-dessus est probablement à l'origine des scores globaux relativement bas, que les étudiants de Boers *et al.*, ont obtenus pour cette épreuve (39 % pour le groupe expérimental et 28% pour le groupe contrôle).

En ce qui a trait à notre intervention, les cinq activités proposées aux étudiants, quoique très variées, favorisent toutes l'analyse sémantique, et ce, dans le cadre d'un même cours. Autrement dit, parmi les deux étapes de l'apprentissage lexical (compréhension et production), notre intervention, identique à celle de la recherche de Boers, Demecheleer et Eyckmans (2003), a ciblé surtout l'étape de compréhension des EFM. Il nous semble

légitime donc d'apporter quelques changements à l'épreuve utilisée par Boers (2000) et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2003). Ainsi, pour l'épreuve 1 (rétention), nous invitons nos sujets à compléter les EFM étudiées, mais cette fois-ci, en choisissant leur partie manquante au sein d'une liste proposée, se composant de 16 items dont quatre sont des leurres. Avec ce changement, nous émettons comme hypothèse qu'il soit possible que nos étudiants obtiennent un score supérieur à celui des étudiants de Boers, Demecheleer et Eyckmans.

Sachant que l'emploi et la signification des unités lexicales que sont les EFM dépendent beaucoup des contextes, nous considérons comme nécessaire que chacune des 94 EFM, qui sont mises à l'épreuve, soit employée dans un contexte précis. Pour l'épreuve 1, dont l'objectif est de mesurer la rétention des EFM étudiées, nous avons choisi des contextes comportant des indices permettant aux étudiants de comprendre plus ou moins la signification globale des EFM. Pour ce faire, nous avons eu recours à Internet en utilisant le moteur de recherche *Google*. En indiquant l'EFM par l'EFM en tant que *phrase exacte* dans *recherche avancée*, nous avons identifié des contextes où figure l'EFM en question. Et puis, parmi des milliers, voire des centaines de milliers de réponses trouvées grâce à ce moteur de recherche, nous avons identifié une phrase qui nous convenait le plus. Par ailleurs, l'information véhiculée par cette phrase doit être «scolaire» et les éléments constitutifs de la phrase susceptibles d'être compréhensibles, tant du point de vue linguistique que du point de vue culturel, pour les étudiants vietnamiens - sujets de la présente recherche. Il nous est arrivé de changer des termes, parfois le style de certaines phrases afin que celles-ci soient adéquat dans un contexte scolaire (par exemple, le terme *connerie* est remplacé par le terme *bêtise*). Ces prises de décision ont été facilitées par le fait que nous connaissions assez bien le niveau des étudiants. Le recours à Internet nous

paraît très pertinent puisqu'il nous a permis, grâce au nombre de contextes (par exemple, un total d'environ de 35 800 expressions a été trouvé pour *réchauffer un serpent dans son sein*) dans lesquels une telle ou telle EFM est employée, de vérifier la popularité de l'EFM choisie.

Par ailleurs, des décisions concernant les parties des EFM qui doivent être «manquantes», avec lesquelles les étudiants vont compléter ces phrases ont pu être prises. Ainsi, pour les collocations, les parties manquantes sont leurs collocatifs. Par exemple, dans la collocation [Coûter] *les yeux de la tête*, seule la base *coûter* figure dans la phrase, les étudiants doivent trouver son collocatif *les yeux de la tête* pour compléter la phrase en cause. En ce qui concerne les locutions, les prises de décision ont été plus compliquées. Pour les locutions verbales et nominales, les parties manquantes sont respectivement le complément du verbe ou du nom. À titre d'exemple, pour la locution verbale *avaler des couleuvres*, seul le verbe *avaler* figure dans la phrase, et pour la locution nominale *poule mouillée*, seul le nom *poule* est présent dans la phrase. Les étudiants doivent compléter les phrases contenant ces EFM par *des couleuvres* ou *mouillée*. Cependant, pour les locutions adverbiales, nous nous sommes contentée d'enlever leur deuxième moitié. En guise d'exemple, la locution adjectivale *à Pâques ou à la trinité*, seule la première moitié *à Pâques ou* figure dans la phrase. On trouvera la présentation complète de l'épreuve 1 ainsi que de sa correction aux annexes 12 et 13. Voici un échantillon de cette épreuve et de sa correction.

Échantillon de l'épreuve 1:

*Dans les phrases suivantes, compléter la partie manquante de l'expression marquée en gras, en choisissant parmi les propositions de la liste (attention, il y a quatre éléments de trop dans chaque liste).*

*Par exemple:*

0. L'auteur essaie de nous faire comprendre ses idées, il ne nous fait pas **avalér**..... de force

0. L'auteur essaie de nous faire comprendre ses idées, il ne nous fait pas **avalér** des couleuvres de force

*(du coq à l'âne; deux lièvres à la fois; deux chats en même temps; un chat, un chat; un poil dans la main; du sucre sur le dos; l'estomac dans les talons; les fraises; des couleuvres; par le bout du nez; par le bras; les yeux de la tête; le bras long; la petite bête; chou blanc; choux noir; la grande bête)*

1. Sachant qu'il est toujours difficile de **courir** ....., quelle compétition (Coupe d'Europe ou championnat) aura votre priorité ?

2. Cette personne a une grande habileté à aborder successivement des thèmes très variés sans jamais donner l'impression de **sauter** .....

3. Je vous ai déjà prévenu qu'en ces questions si larges et si complexes, il ne fallait pas **chercher** .....

4. Je crois qu'il faut **appeler**..... Parler de noirs et d'arabes, dire les choses comme elles sont.

5. Pour obtenir une entrevue avec le ministre, il faut vraiment **avoir** .....



6. *Et ceux qui ne travaillaient pas étaient réputés **avoir** .....*
7. *Le manteau est très beau, mais il m'**a coûté** .....*
8. ***Casser** ..... de nos voisins est une habitude critiquable.*
9. *Conquérant et persuasif en amour, vous ne risquez pas de vous laisser **mener** .....par votre bien-aimé.*
10. *C'est toujours difficile de parler avant midi, alors que chacun commence à **avoir** .....*
11. *Je pense que ce séjour restera gravé dans ma mémoire encore très longtemps, jusqu'à ce que l'âge me rende nerveux et fébrile et que je commence à **sucrer** .....*
12. *La situation est tellement complexe au Proche-Orient, le G8 va-t-il **faire** .....sur cette question.*

### 3.5.2 Correction de l'épreuve 1

La réponse est considérée comme inadéquate et l'étudiant obtient 0 point s'il ne complète pas la phrase par la bonne suite de l'EFM en question.

L'omission est considérée aussi comme une réponse inadéquate et l'étudiant obtient 0 point.

La réponse est considérée comme adéquate et l'étudiant obtient 1 point s'il complète la phrase par la bonne suite de l'EFM.

Pour cette épreuve, l'étudiant peut obtenir la note maximale de 94 points.

Échantillon de la correction de l'épreuve 1 :

2. *Sachant qu'il est toujours difficile de **courir deux lièvres à la fois**, quelle compétition (Coupe d'Europe ou championnat) aura votre priorité ?*
3. *Cette personne a une grande habileté à aborder successivement des thèmes très variés sans jamais donner l'impression de **sauter du coq à l'âne***
4. *Je vous ai déjà prévenu qu'en ces questions si larges et si complexe, il ne fallait pas **chercher la petite bête**.*
5. *Je crois qu'il faut **appeler un chat, un chat** Parler de noirs et d'arabes, dire les choses comme elles sont.*
6. *Pour obtenir une entrevue avec le ministre, il faut vraiment **avoir le bras long**.*
7. *Et ceux qui ne travaillaient pas étaient réputés **avoir un poil dans la main***
8. *Le manteau est très beau, mais il m'a **coûté les yeux de la tête**.*
9. ***Casser du sucre sur le dos** de nos voisins est une habitude critiquable.*
10. *Conquérant et persuasif en amour, vous ne risquez pas de vous laisser **mener par le bout du nez** par votre bien-aimé.*
11. *C'est toujours difficile de parler avant midi, alors que chacun commence à **avoir l'estomac dans les talons**.*
12. *Je pense que ce séjour restera gravé dans ma mémoire encore très longtemps, jusqu'à ce que l'âge me rende nerveux et fébrile et que je commence à **sucrer les fraises**.*
13. *La situation est tellement complexe au Proche-Orient, le G8 va-t-il **faire chou blanc** sur cette question.*

### 3.5.3 Épreuve 2 (compréhension)

Pour l'épreuve 2 portant cette fois-ci sur la compréhension des EFM, on demande aux étudiants de choisir pour chacune des 94 EFM étudiées, son expression équivalente parmi celles qui sont proposées. C'est en s'inspirant des épreuves utilisées dans les recherches effectuées par Arnaud et Savignon (1997), Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004), que nous avons conçu cette épreuve. En effet, elle a été élaborée et utilisée par Boers, Demecheleer et Eyckmans en tant qu'outil pédagogique et qu'épreuves dans leurs recherches effectuées sur une grande échelle en 2002 et en 2003 (corpus de 400 EFM et de 200 étudiants – participants). Dans cette épreuve, les étudiants doivent choisir, parmi trois versions proposées, le sens métaphorique approprié d'une EFM donnée. La fiabilité de cette épreuve peut s'expliquer par le fait que toutes les EFM donnent lieu à un mode de décodage qui est différent de celui des expressions libres. Pour une identification du sens global des EFM, il ne suffit pas de connaître les éléments constitutants des EFM car celles-ci ne permettent pas, comme nous l'avons exposé dans la problématique, un décodage analytique linéaire. L'opération mentale de l'analyse et du calcul, importante pour la compréhension d'une expression libre, y est reléguée à l'accessoire. Seuls les apprenants qui ont suffisamment de connaissances sur l'EFM (connaissances conventionnelles, culturelles, linguistiques ou connaissance de l'EFM même) peuvent deviner avec succès son sens métaphorique, et répondre donc d'une manière adéquate aux questions de l'épreuve en question. Cependant, étant donné la longueur de l'épreuve 2 (94 items) de notre recherche, nous avons apporté un petit changement par rapport à celle de Boers, Demecheleer et Eyckmans (2004). Au lieu de choisir une expression équivalente appropriée parmi trois versions proposées pour chacune des EFM, nos étudiants sont invités à trouver pour chacune des EFM une expression équivalente au sein d'une liste

dont le nombre d'items est identique au nombre d'EFM (soit 11, 12 ou 13 items, suivant le cas), présentés dans un ordre aléatoire. Par ailleurs, il nous est apparu nécessaire de prendre une décision concernant le choix des expressions équivalentes aux EFM. Quant aux locutions, il est assez facile de choisir une expression qui leur est équivalente sans pour autant donner des indices permettant aux étudiants, qui ne connaissent pas l'EFM, de la choisir avec succès. Par exemple, pour la locution *avalier des couleuvres*, on peut donner comme expression équivalente *subir une offense, sans être capable de protester*. Cependant, il est plus difficile de prendre une telle décision concernant les collocations, étant donné qu'une collocation a toujours une base d'où émane le sens de l'expression et le collocatif qui intensifie son sens 'beaucoup'. Par exemple, pour la collocation [*jaloux*] *comme un tigre*, on ne peut pas ne pas évoquer le sens 'jaloux' dans l'expression qui lui est équivalente, ce qui permettrait aux étudiants de trouver son lien avec la collocation en question. Nous avons alors décidé de proposer les expressions équivalentes aux collocatifs seuls. Par exemple, pour la collocation [*jaloux*] *comme un tigre*, nous avons proposé comme expression équivalente au collocatif *comme un tigre: d'une façon intense*. Et puis, afin de minimiser la possibilité de trouver la bonne réponse par chance dans les deux parties de l'épreuve 2 qui portent sur les EFM adjectivales (soit de l'item 46 à l'item 69), nous avons ajouté deux leurres à la liste d'expressions équivalentes parmi lesquelles les étudiants doivent choisir. Enfin, afin d'élaborer les phrases pour les EFM de cette épreuve, nous avons suivi la même procédure que celle utilisée pour l'épreuve 1. Toutefois, à la différence des phrases choisies pour l'épreuve 1, les phrases choisies pour l'épreuve 2 se doivent d'être neutres pour ne pas donner d'indice contextuel aux étudiants, étant donné que son objectif est de mesurer la compréhension des EFM par les étudiants. On trouvera la présentation complète de l'épreuve 2 ainsi que de sa correction aux annexes 14 et 15.

## Échantillon de l'épreuve 2:

Indiquer, pour chaque expression marquée en gras, le sens correspondant, en précisant la lettre dans la colonne de droite.

Exemple: 0. il nous fait **avalier des couleuvres**. *d.*

1. Il est toujours difficile de **courir deux lièvres à la fois**.
2. Gaspar a compris qu'il ne faut pas **sauter du coq à l'âne**.
3. Ma belle-mère est toujours en train de **chercher la petite bête**.
4. Je crois qu'il faut **appeler un chat, un chat**.
5. Dans cette situation, il faut **avoir le bras long**.
6. J'ai deux étudiants qui **ont un poil dans la main**.
7. Le manteau m'a **coûté les yeux de la tête**.
8. Ce site n'est pas là pour **casser du sucre sur le dos** des professeurs.
9. Il se fait **mener par le bout du nez** par sa femme.
10. C'est le moment où chacun commence à **avoir l'estomac dans les talons**.
11. Ce monsieur commence à **sucrer les fraises**
  - a. poursuivre deux, plusieurs buts en même temps
  - b. être sénile, trembler
  - c. créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème
  - d. **subir un affront, une offense, sans être capable de protester**
  - e. considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement
  - f. aller, sans transition, d'un sujet à un autre
  - g. avoir beaucoup de relations
  - h. laisser guider par

- i. être très cher
- j. être très paresseux
- k. avoir très faim
- l. calomnier ou dire du mal

### 3.5.4 Correction de l'épreuve 2

La réponse est considérée comme inadéquate et l'étudiant obtient 0 point s'il met une autre lettre que celle indiquant l'expression équivalente de l'EFM, à gauche ou à droite de la phrase contenant cette EFM.

L'omission sera considérée aussi comme une réponse inadéquate et l'étudiant obtient 0 point.

La réponse est considérée comme adéquate et l'étudiant aura 1 point s'il met bien la lettre (ou une des lettres pour le cas des collocations adjectivales) indiquant l'expression équivalente de l'EFM, à gauche ou à droite de la phrase qui contient cette EFM.

Pour cette épreuve, l'étudiant peut obtenir la note maximale de 94 points.

Échantillon de la correction de l'épreuve 2:

- |  |    |
|--|----|
| 0. il nous fait avaler des couleuvres.                             | d. |
| 1. Il est toujours difficile de courir deux lièvres à la fois.     | a  |
| 2. Gaspar a compris qu'il ne faut pas sauter du coq à l'âne        | f  |
| 3. Ma belle-mère est toujours en train de chercher la petite bête. | c  |
| 4. Je crois qu'il faut appeler un chat, un chat.                   | e  |

5. *Dans cette situation, il faut avoir le bras long.* **g**
6. *J'ai deux étudiants qui ont un poil dans la main.* **j**
7. *Le manteau m'a coûté les yeux de la tête.* **i**
8. *Ce site n'est pas là pour casser du sucre sur le dos des professeurs.* **l**
9. *Il se fait mener par le bout du nez, par sa femme.* **h**
10. *C'est le moment où chacun commence à avoir l'estomac dans les talons* **k**
11. *Ce monsieur commence à sucrer les fraises* **b**
  - a. *poursuivre deux, plusieurs buts en même temps*
  - b. *être sénile, trembler*
  - c. *créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème*
  - d. *subir un affront, une offense, sans être capable de protester*
  - e. *considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement*
  - f. *aller, sans transition, d'un sujet à un autre*
  - g. *avoir beaucoup de relations*
  - h. *laisser guider par*
  - i. *très cher*
  - j. *être très paresseux*
  - k. *avoir très faim*
  - l. *calomnier ou dire du mal*

### 3.5.5 Épreuve 3 (production/traduction)

Afin de mesurer l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur les connaissances productives (traduction) des EFM étudiées, il nous est apparu justifié d'administrer une troisième épreuve, épreuve de production (traduction). Pour cette

épreuve 3 portant cette fois-ci sur l'emploi des EFM étudiées, les étudiants doivent traduire en français 26 phrases écrites en vietnamien, de façon à utiliser une EFM équivalente en français, choisie au sein d'une liste de 26 EFM présentées d'une façon aléatoire, qui leur est proposée.

Avant de chercher des phrases écrites en vietnamien pour les faire traduire en français, nous avons analysé les 95 EFM françaises du corpus en vue de relever les cas qui posent, à notre avis, des problèmes d'emploi lors du passage de la L1 en L2. Ainsi, nous avons choisi des phrases de manière à ce que ces cas de problèmes y figurent. Ainsi, parmi les 26 items retenus pour l'épreuve 3, il y a six cas suivants:

- 1) les EFM équivalentes du français et du vietnamien qui ne sont pas de même partie du discours (*poule mouillée- locution nominale* vs *nhát.như.cáy* [poltron.comme.crabe des eaux saumâtres]/ [poltron comme le crabe des eaux saumâtres] - *collocation adjectivale*) (items 1, 2, 3 et 4)
- 2) les EFM françaises qui sont des collocations alors que leurs équivalentes en vietnamien sont des locutions ou inversement ([*avare*] *comme Harpagon - collocation* vs *vắt. cổ. chày. ra. nước* [tordre.cou.pilon.sortir.eau]/[tordre le cou de pilon pour avoir de l'eau] – *locution*) (items 7, 8, 9 et 11)
- 3) les EFM françaises qui ne sont pas traduites en vietnamien par des EFM. Par exemple, *mains pleines de pouce* (l'EFM) vs *hậu đậu* [empoté] (unité monolexicale); *secret de Polichinelle* (l'EFM) vs *bí mật. ai. cũng. biết* [secret.qui.aussi.savoir]/[secret que tout le monde sait] (expression multilexicale libre) (items 5, 12, 13, 14 et 15)



- 4) les EFM équivalentes en vietnamien et en français qui n'ont pas de même métaphore conceptuelle. Par exemple, *pour des prunes* vs *công. dã tràng* [travail.crabe de sable]/ [travail du crabe de sable] (items 10; 16, 17, 20 et 21)
- 5) les EFM équivalentes en français et en vietnamien qui sont toutes des collocations ou locutions, mais dont la partie du discours est différente. Par exemple, *jaloux comme un tigre* (collocation adjectivale) vs *máu ghen Hoan thu* [jalousie. Hoan Thu]/ [jalousie de Hoan Thu] (collocation nominale) (items 6, 18, 19 et 22).
- 6) les EFM françaises et vietnamiennes qui ont les mêmes métaphores conceptuelles, mais dont les termes linguistiques sont différents. Par exemple, *courir deux lièvres à la fois* vs *bắt. cá. hai. tay* [attrapper. poisson. deux. main]/ [attraper du poisson des deux mains] (items 23, 24, 25 et 26).

Ensuite, nous avons effectué la même procédure que pour les épreuves 1 et 2: les expressions du vietnamien, qui sont équivalentes aux 26 EFM françaises choisies pour l'épreuve 3, ont été identifiées et validées grâce à *recherche avancée* dans le moteur de recherche *Google*. Par la suite, les phrases contenant les 26 EFM écrites en vietnamien ont été soumises à l'examen de deux professeurs de français, eux-mêmes vietnamophones, responsables du programme de deuxième année, en vue d'identifier et de faire changer les termes qui font problème à la compréhension et à la traduction en français par les étudiants de ce niveau. Voici un échantillon de cette épreuve.

Échantillon de l'épreuve 3:

*Traduisez les phrases suivantes en français de façon à utiliser les expressions figées métaphoriques appropriées proposées dans le tableau ci-dessous.*

*Exemple:*

0. Gạo. thời kì. đó. **đắt. như. vàng**, người. nghèo. không sao. mua. nổi

Litt. [riz. époque. là. cher. comme. or. personne. pauvre. non. acheter. capable]

Refor. [À cette époque-là, le riz était cher comme l'or, les pauvres ne pouvaient pas en acheter]

Traduction attendue: *À cette époque-là, le riz coûtait les yeux de la tête, les pauvres ne pouvaient pas en acheter.*

1. Kế hoạch. dù có. hay. đến. mấy. nhưng .nếu .không. có. tiền. thì. cũng. **xôi. hỏng, bỏng.không.**

Litt. [projet. quoique. intéressant. jusqu'à. combien. mais. si. non. avoir. argent. alors. aussi. riz gluant. gâté.pop-corn .non]

Refor. [Bien que le projet soit intéressant, sans argent il sera le riz gluant gâté sans pop-corn]

Traduction attendue: *Le projet a beau être intéressant, sans argent il fera chou blanc.*

2. Thảo. là. một. người. **ruột. để. ngoài. da**, nên. nhiều. người .không. ưa.

Litt. [Thao. être .un. personne. entrailles. laisser. à l'extérieur. peau. alors. plusieurs. personnes. non. apprécier].

Refor. [Thao est une personne dont les entrailles sont laissées en dehors de sa peau, c'est pourquoi beaucoup de gens ne l'apprécient pas].

Traduction attendue: *Thao est une tête de linotte, c'est pourquoi beaucoup de gens ne l'apprécient pas.*

*Tête de linotte*

*Faire chou blanc*

(Pour faciliter la lecture des non vietnamophones, nous fournissons une traduction littérale et une reformulation pour chaque phrase en vietnamien, ce qui ne figure pas dans la version distribuée aux étudiants lors de leur réalisation de l'épreuve 3 - voir l'annexe 16 pour la version complète de l'épreuve 3).

### 3.5.6 Correction de l'épreuve 3

La réponse est considérée comme inadéquate et l'étudiant obtient 0 point si dans sa traduction on ne trouve pas l'EFM française équivalente attendue.

L'omission sera considérée aussi comme une réponse inadéquate et l'étudiant obtient 0 point.

La réponse est considérée comme partiellement adéquate et l'étudiant obtient 1 point si, dans sa traduction se trouve bien l'EFM française équivalente attendue, mais que cette dernière n'est pas employée d'une façon appropriée en tant que partie du discours à laquelle elle appartient. Par exemple, dans sa traduction de la phrase *Kế hoạch. có. hay. đến mấy. nhưng. nếu. không có. tiền. thì. cũng. xôi. hồng, bỏng. không* [projet. quoique. intéressant. jusqu'à. combien. mais. si. non. avoir. argent. alors. aussi. riz gluant. gâté. pop-corn. non], l'EFM *faire chou blanc* est présente mais elle n'est pas employée en tant que verbe qui s'accorde avec le sujet et se conjugue en fonction du mode et du temps attendus, à savoir *Le projet a beau être intéressant, sans argent il sera faire chou blanc*- l'EFM *faire chou blanc* est employé inadéquatement en tant qu'adjectif.

La réponse est considérée comme adéquate et l'étudiant obtient 2 points s'il emploie une EFM appropriée de la liste et est en mesure de reconnaître la partie du discours à laquelle appartient cette EFM pour l'insérer d'une manière adéquate dans la phrase. Une EFM nominale doit être employée comme un nom, une EFM adverbiale comme un adverbe et

ainsi de suite. Par exemple, l'étudiant obtient 2 points si, dans sa traduction de la phrase *Kế hoạch. có. hay. đến mấy. nhưng. nếu. không có. tiền. thì. cũng. xôi. hông, bông. không.* [projet. quoique. intéressant. jusqu'à. combien. mais. si. non. avoir. argent. alors. aussi. riz gluant. gâté. pop-corn. non], il emploie bien l'EFM *faire chou blanc* et qu'il utilise en tant que verbe conjugué au futur de l'indicatif et à la troisième personne du singulier- *Le projet a beau être intéressant, sans argent il fera chou blanc.*

Pour cette épreuve, les étudiants peuvent obtenir la note maximale de 52 points. On trouvera la présentation complète de la correction de l'épreuve 3 à l'annexe 17.

### 3.5.7 Administration des épreuves

En plus de la nécessité d'évaluer le temps alloué pour l'accomplissement de chacune des trois épreuves, il est important d'identifier les termes utilisés dans les phrases qui pourraient être inconnus des sujets, ce qui pourrait ainsi influencer le taux de réussite des étudiants. Aussi, nous avons invité les sujets de l'étude pilote à faire les trois épreuves en pré-test et en post-test immédiat. De plus, trois étudiantes du niveau moyen, identifiées par le professeur responsable du groupe, ont été invitées à réaliser la passation de deux épreuves du pré-test dans une autre salle que celle de leur groupe. Ces étudiantes ont eu la possibilité de demander à la chercheuse les termes qui leur sont inconnus. Après le pré-test, nous avons encore invité trois autres étudiantes du groupe, choisies cette fois-ci au hasard, à nous faire part de leurs commentaires sur le vocabulaire utilisé. Les termes indiqués comme nouveaux pour ces étudiantes sont notés dans les deux colonnes suivantes:

- 1) les termes constituant les EFM mêmes (*pisserlits* dans *Notre retraite, on ne sait même plus si on pourra en profiter avant d'être gâteaux ou de **manger les pisserlits par la racine***);
- 2) les termes ne faisant pas partie des EFM (*nausées* dans *Il a des nausées et il risque de **tomber dans les pommes***).

Seuls les termes qui ne font pas partie des EFM ont été changés, en collaboration avec nos étudiants, par d'autres termes, par exemple: *subir un affront* → *subir une offense*; *ménager deux camps* → *arranger deux partis opposés*; *faire du bien à un ingrat* → *faire du bien à une personne sans reconnaissance*; *choisir entre deux sollicitations* → *choisir entre deux propositions*; *manifeste un zèle empressé au service d'une cause* → *manifeste un enthousiasme extrême....* Les versions finales des épreuves ont ainsi été établies.

En ce qui concerne le déroulement des épreuves et le temps alloué à chacune, les étudiants de l'étude finale ont disposé de 60 minutes pour faire chacune des trois épreuves. Nous avons administré le pré-test juste avant l'intervention soit le 4 décembre 2007, et le post-test immédiat juste après la session d'apprentissage, le 13 décembre 2007. Étant donné les contraintes pratiques (la direction du département de français de l'UdH ainsi que ses professeurs ne pouvaient nous donner plus de temps), nous avons été obligée d'administrer le post-test différé deux semaines après l'intervention, soit le 29 décembre 2007. Il aurait été préférable que le post-test différé soit administré un mois ou plus après l'intervention.

L'ordre de la passation de ces trois épreuves est comme suit:

1. Epreuve 1 (rétention)
2. Epreuve 2 (compréhension)
3. Epreuve 3 (production/traduction)

Nous avons veillé à ce que tous les étudiants aient bien remis leur première épreuve avant de distribuer la deuxième et ainsi de suite. Par ailleurs, afin d'éviter le plagiat, qui peut avoir lieu lors des examens, avant que les étudiants ne complètent ces épreuves, nous avons clairement expliqué qu'il s'agissait des épreuves visant l'évaluation de leur niveau de connaissance en matière des EFM et que ces résultats ne seraient pas pris en compte dans leur cursus scolaire. Lors de la complétion de ces épreuves, les étudiants n'avaient pas la possibilité de consulter le dictionnaire ou de demander de l'aide à nous-même ou à leurs camarades.

## Chapitre 4

### Présentation des résultats

## **Avant-propos**

Il nous paraît légitime de faire dans la première partie de ce chapitre le point sur les traits saillants de l'intervention car nous espérons que cela pourrait jeter quelques lumières sur les résultats obtenus par nos sujets. Après ce retour sur l'intervention, nous présenterons les scores obtenus par nos sujets en pré-test et en post-tests pour chacune des trois épreuves censées mesurer l'impact de l'intervention sur la rétention, la compréhension et la capacité de production/traduction des EFM étudiées. Ainsi, on trouvera, dans la deuxième partie, la présentation des résultats obtenus en pré-test et en post-tests pour l'épreuve 1 visant à mesurer la rétention des EFM, pour la moyenne des scores totaux et pour chacune des catégories d'EFM: verbale, nominale, adjectivale et adverbiale. Ensuite, nous discuterons des items pour lesquels les sujets ont obtenu soit des scores très élevés, soit très bas. Dans la troisième partie, seront présentés les résultats obtenus à l'épreuve 2, qui est censée mesurer la compréhension des EFM. Tout comme pour l'épreuve 1, la présentation des scores totaux obtenus à l'ensemble de l'épreuve 2, en pré-test et en post-tests, sera suivie de celles des scores obtenus pour chacune de ses quatre catégories et ensuite des items identifiés comme les plus problématiques. Enfin, dans la dernière section de cette troisième partie, nous présenterons les données résultant de la comparaison entre les moyennes des épreuves 1 et 2. La quatrième et dernière partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation des scores obtenus à l'épreuve 3, qui mesure la capacité de nos sujets à produire les EFM étudiées. Pour cette épreuve, après avoir présenté les moyennes des scores globaux en post-test immédiat et en post-test différé, nous discuterons des scores moyens obtenus pour chacun de ses six cas: 1) les EFM équivalentes du français et du vietnamien qui ne sont pas de même partie du discours (items 1, 2, 3 et 4); 2) les EFM françaises qui sont des collocations alors que leurs



équivalentes en vietnamien sont des locutions ou inversement (items 7, 8, 9 et 11); 3) les EFM françaises qui ne sont pas traduites en vietnamien par des EFM (items 5, 12, 13, 14 et 15); 4) les EFM équivalentes en vietnamien et en français qui n'ont pas de même métaphore conceptuelle (items 10, 16, 17, 20 et 21); 5) les EFM équivalentes en français et en vietnamien qui sont toutes des collocations ou locutions, dont la partie du discours est différente (items 6, 18, 19 et 22); 6) les EFM françaises et vietnamiennes qui ont les mêmes métaphores conceptuelles, mais dont les termes linguistiques sont différents (items 23, 24, 25 et 26). Nous terminerons le chapitre 4 par la récapitulation des données de l'épreuve 3.

Afin de savoir s'il y a une différence statistiquement significative entre les comparaisons prévues, nous avons recours à l'analyse de variance (ANOVA), et au test t, des tests statistiques largement utilisés en sciences de l'éducation. Il est important de préciser que l'analyse de variance a été faite sur le nombre de sujets variable, correspondant au nombre de sujets systématiquement présents aux trois temps de cueillette de données (48 étudiants pour l'épreuve 1; 47 étudiants pour l'épreuve 2; et 43 étudiants pour l'épreuve 3). En effet, certains sujets ont pu être absents à l'une ou l'autre des épreuves pour des raisons diverses.

#### **4.1 Les traits saillants de l'intervention**

D'abord, il convient de souligner que l'objectif à atteindre dans l'intervention de traduction/comparaison proposée dans le présent travail, est d'impliquer le plus possible les étudiants dans des recherches individuelles et autonomes. Avant l'intervention, nous étions un peu inquiète quant à la réussite de cette méthode dite active face à des sujets

habitué à l'idée qu'il suffit d'écouter attentivement les explications du professeur, dont la présence est centrale et déterminante, et de prendre sérieusement des notes.

Par ailleurs, quoique nous ayons fait en sorte que les 5 cours faisant partie de l'intervention se déroulent à des heures régulières à l'intérieur du programme, nous avons une inquiétude quant à l'assiduité de nos étudiants, pour qui la note de l'examen final qui a lieu à la fin de chaque semestre est la seule à être prise en compte dans le cursus universitaire. Les étudiants ont tendance à trouver des excuses pour ne pas être présents à certains cours car il leur suffit d'avoir une copie des notes de cours et de les étudier quelques jours avant l'examen final.

Néanmoins, nous nous avons été rapidement rassurée car dès le premier cours, les étudiants se sont montrés tous très intéressés par le contenu de l'intervention. Au cours de l'intervention, on a noté un total de 29 absences soit 4 étudiants par cours (4%). Lors des quatre cours pratiques, nous avons ensuite constaté que les étudiants étaient très motivés et leur participation à toutes les activités proposées était très active. De plus, ils se sont montrés autonomes et très efficaces dans leurs recherches d'information. Nous avons aussi remarqué que lors de la mise en commun après chaque activité, les prises de la parole et les discussions entre des groupes étaient très intéressantes et instructives. Cela nous permet de penser que notre intervention constitue un apport pertinent dans une classe de langue. Nous allons rapporter plus précisément les avantages et les inconvénients de ces activités dans les sections suivantes.

La réalisation de l'activité 1 (*Indiquer la partie du discours des EFM et les collocations de la liste*) semble être la plus facile car elle a été effectuée rapidement sans aucune difficulté étant donné que ces notions expliquées lors du cours théorique sont faciles à

saisir (les EFM de la liste sont toutes de la même partie du discours et des collocations figurant dans cette liste sont mises entre des crochets). L'habileté et le succès des étudiants lors de la réalisation de l'activité 2 (*Traduire en vietnamien le sens littéral de chaque EFM française*) nous a portée à croire que pour eux, traduire en langue maternelle (en l'occurrence ici le vietnamien) était une stratégie de base inévitable dans le processus d'apprentissage de nouveaux termes du vocabulaire. Cependant, pour effectuer l'activité 3 (*Trouver le sens métaphorique de chaque EFM française*) les étudiants ont rencontré beaucoup plus de difficultés. Les étudiants ne savaient pas comment et où chercher les informations nécessaires. Nous étions obligée de faire le tour des groupes afin de les aider en leur donnant quelques indices; par exemple, les inviter à trouver le lien entre le sens littéral et le sens métaphorique en se basant sur des éléments lexicaux ou sur le contexte d'emploi du sens littéral ou à consulter les dictionnaires spécialisés des expressions et des locutions. Par ailleurs, pour beaucoup d'étudiants, la difficulté à s'exprimer en français constitue un inconvénient lors de la mise en commun de l'activité 3 car il était souhaitable que la signification métaphorique des EFM soit exprimée en français. La version donnée en français nécessitait donc une explication en vietnamien et dans ce cas, les étudiants évoquaient, d'une façon spontanée, l'EFM équivalente en vietnamien, s'ils la connaissaient. L'activité 4 est ainsi en partie amorcée.

Quant à la réalisation de l'activité 4 (*Trouver pour chacune des EFM son expression équivalente du vietnamien*), les difficultés étaient également très grandes et de nature diverse. Par exemple, les apprenants ont trouvé que pour eux le plus grand défi était qu'ils ignoraient l'existence de ces EFM pragmatiquement équivalentes en vietnamien et qu'ils n'auraient jamais pensé à faire cela auparavant. L'accès à des dictionnaires d'expressions et locutions franco-vietnamiennes et des dictionnaires d'expressions et locutions

vietnamiennes devenait crucial pour eux afin de réussir à faire l'activité 4. De plus, lors de la mise en commun de cette activité, il y a eu beaucoup de discussion et de désaccords. D'une part, les significations des EFM sont une question complexe. Bien que les significations soient souvent prises comme allant de soi et exprimées comme telles par les dictionnaires, les étudiants ont fréquemment été en désaccord sur leurs significations. D'autre part, la difficulté de déterminer une EFM sémantiquement équivalente en vietnamien a aussi soulevé des grandes discussions. Les désaccords entre les groupes proviennent surtout du fait que non seulement les choix de la métaphore et du symbolisme des EFM équivalentes du français et du vietnamien diffèrent, mais aussi que l'attitude appréciative ainsi que le degré d'expressivité de ces EFM sont très différents (Hoang, 2004, p.160). Par exemple, pour exprimer l'idée d'une grande douceur, en français on dit [*doux*] *comme un agneau* qui signifie simplement 'très [*doux*]', alors qu'en vietnamien, l'EFM pragmatiquement équivalente choisie par nos étudiants *Hiền. như. Bụt* (Litt. [*doux. comme. Bouddha*]; Refor. [*doux comme le Bouddha*]), évoque, en plus de l'idée d'une grande douceur, aussi l'idée d'une très grande simplicité, d'une grande candeur. De plus, pour exprimer une même idée, en vietnamien comme en français d'ailleurs, il se peut qu'on trouve plusieurs EFM. À titre d'exemple, pour exprimer l'idée d'une grande douceur, les étudiants ont mentionné quatre EFM en vietnamien:

1. *Hiền. như. Bụt*

Litt. [*doux. comme. Bouddha*]

Refor. [*doux comme le Bouddha*]

2. *Hiền. như. cục. đất*

Litt. [*doux. comme. boule. terre*]

Refor. [*doux comme une boule de terre*]

3. *Hiền. như. phỗng. đất*

Litt. [*doux. comme. statue.terre*]

Refor.[*doux comme une statue en terre*]

4. *Hiền. như. củ. khoai*

Litt. [*doux. comme. tubercule.*]

Refor. [*doux comme un tubercule*].

Puisque les étudiants n'ont pas tous la même connaissance dans le domaine de ces EFM, leur discussion, quoique intéressante et instructive, demeurerait longue avant que l'EFM *l. Hiền. như. Bút* soit choisie par exemple en tant qu'EFM sémantiquement équivalente à l'EFM française [*doux*] *comme un agneau*. Il s'ensuit que nos étudiants doivent accepter des EFM pragmatiquement équivalentes avec une certaine relativité.

En ce qui a trait à l'activité 5 (*Comparer les expressions linguistiques et les métaphores des EFM équivalentes du français et du vietnamien*), l'opération comparative des EFM des deux langues de cette activité nécessitait que les étudiants prennent en compte les divergences ainsi que les convergences de différents ordres, et ce, tant du point de vue linguistique que du point de vue culturel. Pour réaliser cette opération avec succès, en plus des connaissances sur les caractéristiques des EFM françaises acquises lors du cours théorique, les étudiants doivent bien connaître les EFM vietnamiennes ainsi que leurs caractéristiques fonctionnelles telles que leur partie du discours et leur fonctionnement dans le cadre plus général de la langue. Or, au moment d'effectuer l'activité 5, nombreux sont les étudiants qui avaient de la difficulté avec ces notions. Les difficultés dans la réalisation de l'activité sont liées notamment au fait qu'il n'était pas facile pour les étudiants de déterminer quelles sont les parties du discours des EFM du vietnamien et laquelle, parmi les formes variables et les sens parfois différents des EFM vietnamiennes, choisir celles qui sont sémantiquement équivalentes aux EFM françaises demandées. Par ailleurs, à ce stade de l'apprentissage des EFM, les sujets n'ont pas encore suffisamment de connaissances au sujet de la métaphore conceptuelle ainsi que de la relativité des notions de *même métaphore* ou de *métaphore différente*, ce qui est à l'origine des hésitations et des discussions faisant obstacle à leur prise de décision commune. Toutefois, malgré tous ces inconvénients, l'activité 5 s'est réalisée avec un certain succès

car son objectif principal était d'impliquer le plus possible les étudiants dans des recherches individuelles significatives et de provoquer de cette façon un niveau plus profond de traitement de l'information afin de faciliter le rappel.

## 4.2 Les résultats obtenus à l'épreuve 1 (rétention)

### 4.2.1 Les résultats obtenus à l'épreuve 1

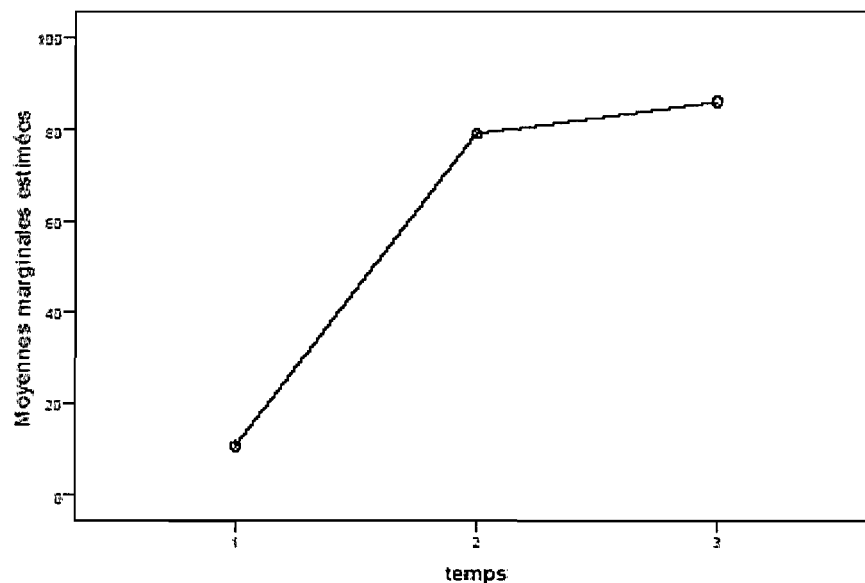
Comme nous l'avons mentionné, dans l'épreuve 1, censée mesurer l'impact de l'intervention sur la rétention des EFM étudiées, il y a au total 94 EFM qui sont sujettes à évaluation pour un score maximal de 94 points. Le tableau VIII indique un très net progrès de nos sujets. La moyenne de leurs scores est passée, par exemple, de 10,29 sur 94 en pré-test à 79,31 sur 94 en post-test immédiat, et à 84,50 sur 94 en post-test différé administré deux semaines après la session d'apprentissage.

**Tableau VIII. Moyenne et écart-type de l'épreuve 1**

Temps	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Pré-test	69	2,00	25,00	10,29	5,21
		(1,88%)	(23,50%)	(10,94%)	
Post-test immédiat	64	41,00	94,00	79,31	14,54
		(38,54%)	(100%)	(84,37%)	
Post-test différé	48	35,00	94,00	84,50	14,12
		(32,90%)	(100%)	(89,89%)	

Ce très net progrès de nos sujets peut être encore facilement constaté en examinant la présentation graphique des moyennes de la figure 1.

L'analyse de variance effectuée sur les résultats des 48 sujets, révèle une différence significative [ $F(2,86=942, p<0,000]$  entre les moyennes aux trois temps. Le pré-test est significativement inférieur aux post-tests ( $p<0,000$  pour les deux comparaisons) et le post-test immédiat est significativement inférieur au post-test différé [ $p<0,002$ ].



**Figure 1. Présentation des scores moyens de l'épreuve 1 aux trois temps de mesure**

#### 4.2.2 *Les résultats de l'épreuve 1 selon les parties du discours*

Rappelons que les 94 EFM de l'épreuve 1 sont réparties en quatre classes: 23 EFM verbales, 22 EFM nominales, 24 EFM adjectivales et 25 EFM adverbiales. L'hypothèse selon laquelle ces quatre classes pourraient représenter des degrés de difficulté différents pour la maîtrise des EFM, nous amène à croire qu'il est important d'analyser séparément les résultats obtenus pour chacune de ces classes, et de faire ensuite des comparaisons entre elles. Ceci pourrait jeter quelque lumière sur l'effet potentiel de l'intervention sur l'acquisition de chacune de ces classes d'EFM par nos étudiants.

Avant de procéder à l'analyse des résultats obtenus pour ces classes, il convient de préciser que du point de vue statistique, nous pouvons utiliser l'épreuve 1 en tant qu'instrument de mesure car pour chacune de ses quatre classes, une cohérence interne convenable a été trouvée. Les Alpha de Cronbach obtenus pour ces classes en pré-test, en post-test immédiat et en post-test différé sont respectivement comme suit:

pour la catégorie verbale:  $\alpha = 0,596$ ; 0,903 et 0,923;

pour la catégorie nominale:  $\alpha = 0,514$ ; 0,935 et 0,903;

pour la catégorie adjectivale:  $\alpha = 0,555$ ; 0,892 et 0,931 ;

pour la catégorie adverbiale:  $\alpha = 0,722$ ; 0,953 et 0,937.

#### *4.2.2.1 Les résultats obtenus pour chaque classe*

Pour la classe des EFM verbales, les résultats obtenus en pré-test et en post-tests immédiat et différé, présentés dans le tableau IX et l'analyse de variance nous indiquent qu'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues aux trois temps ( $F(2,86)=393,842$ ;  $p<0,001$ ). Le score moyen du pré-test (1,97 c'est-à-dire 8,5%) est significativement inférieur à celui du post-test immédiat (18,89 c'est-à-dire 82%) et à celui du post-test différé (20,50 c'est-à-dire 89%), ( $p<0,001$  pour les deux comparaisons). Par ailleurs, les scores au post-test immédiat sont significativement inférieurs à ceux du post-test différé ( $p<0,007$ ).



**Tableau IX. Moyenne et écart-type des EFM verbales de l'épreuve 1**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
EFM verbale-tps 1	69	0,00 (0%)	10,00 (43, 5%)	1,97 (8,5%)	1,96
EFM verbale-tps 2	64	0,00 (0%)	23,00 (100%)	18,89 (82%)	4,90
EFM verbale-tps 3	48	6,00 (26%)	23,00 (100%)	20,50 (89%)	4,36

En ce qui concerne des EFM nominales, les scores obtenus en pré-test, en post-tests immédiat et différé, sont présentés dans le tableau X ci-dessous. Nous observons aussi un très net progrès. Il y a une différence significative entre les trois temps [F (2,86)=330,692,  $p<0,000$ ]. La moyenne des scores du pré-test (2,35 c'est-à-dire 10,7%) est significativement inférieure à celle des scores du post-test immédiat (18,02 c'est-à-dire 82%) et à celle du post-test différé (19,73 c'est-à-dire 89%), ( $p<0,000$  pour les deux comparaisons). La moyenne des scores du post-test immédiat est significativement inférieure à celle des scores du post-test différé ( $p<0,001$ ).

**Tableau X. Moyenne et écart-type des EFM nominales de l'épreuve 1**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type
EFM nominale-tps 1	69	0,00 (0%)	6,00 (27,3%)	2,35 (10,7%)	1,72
EFM nominale-tps 2	64	3,00 (13,6%)	22,00 (100%)	18,02 (82%)	5,41
EFM nominale-tps 3	48	6,00 (27,3%)	22,00 (100%)	19,73 (89%)	3,87

En plus d'une différence significative entre les trois temps [ $F(2,86)=758,765$ ,  $p<0,000$ ], on peut constater que la moyenne des scores du pré-test (3,15 c'est-à-dire 13%) est significativement inférieure à celle des scores du post-test immédiat (21,06 c'est-à-dire 88%) et celle du post-test différé (22,71 c'est-à-dire 95%), ( $p<0,000$ , pour les deux comparaisons), et que la moyenne des scores du post-test immédiat est significativement inférieure à la moyenne des scores du post-test différé ( $p<0,015$ ).

**Tableau XI. Moyenne et écart-type des EFM adjectivales de l'épreuve 1**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type
EFM adjectivale - tps 1	69	,00	9,00	3,15	1,88
		(0%)	(37,5%)	13%)	
EFM adjectivale - tps 2	64	10,00	24,00	21,06	4,10
		(41%)	(100%)	(88%)	
EFM adjectivale - tps 3	48	6,00	24,00	22,71	3,36
		(25%)	(100%)	(95%)	

Pour les EFM adverbiales, l'analyse de variance révèle également une différence significative entre les moyennes des scores obtenus aux trois temps [ $F(2,86) = 486,560$ ;  $p<0,000$  pour les deux comparaisons]. Le score moyen du pré-test (2,83 c'est-à-dire 11%) est significativement inférieur à celui du post-test immédiat (21,34 c'est-à-dire 85%) et du post-test différé (21,56 c'est-à-dire 86%). Cependant à la différence des trois autres classes, la différence entre les moyennes des scores du post-test immédiat et du post-test différé de cette classe n'est pas significative [ $p<1,000$ ]. Le tableau XII synthétise ce qui a été dit ci-haut.

**Tableau XII. Moyenne et écart-type des EFM adverbiales de l'épreuve 1**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type
EFM adverbiale-tps 1	69	,00 (0%)	15,00 (60%)	2,83 (11%)	2,73
EFM adverbiale-tps 2	64	,00 (0%)	25,00 (100%)	21,34 (85%)	6,04
EFM adverbiale-tps 3	48	2,00 (8%)	25,00 (100%)	21,56 (86%)	5,36

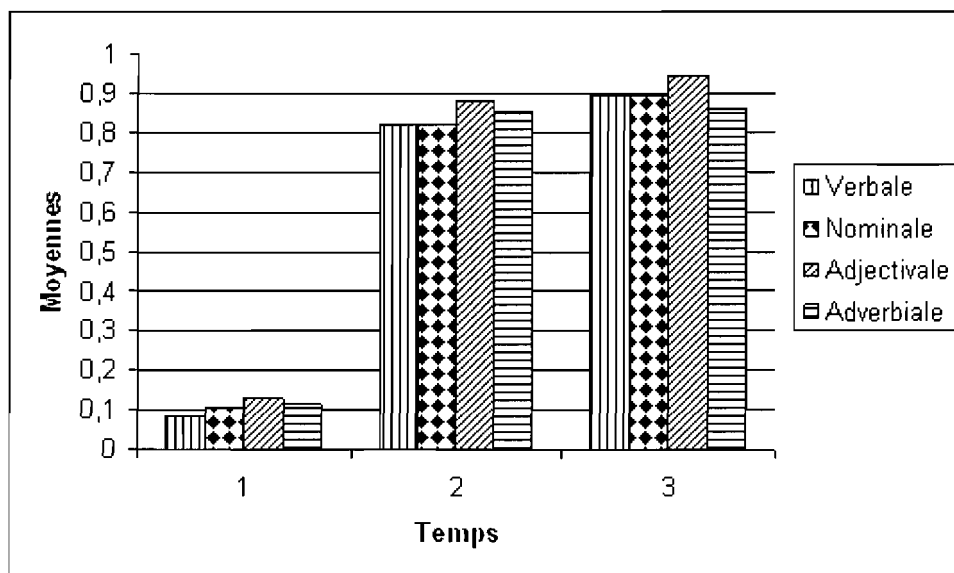
#### 4.2.2.2 *La comparaison des quatre classes selon le temps*

Pour la poursuite de nos analyses statistiques, indiquons que le test de variance ( $F(0; 258)=3,662$ ;  $p<0,002$ ) a révélé également une interaction entre ces classes et les temps de mesure, en d'autres termes, nous ne pouvons pas comparer les classes indépendamment du temps. Dans les paragraphes suivants, nous allons donc d'abord comparer les résultats des quatre catégories en pré-test, ensuite ceux du post-test immédiat et enfin, ceux du post-test différé.

En pré-test, il y a une différence significative entre les catégories ( $F(3; 204)=3,662$ ;  $p<0,012$ ). Plus concrètement, la moyenne de bonnes réponses de la classe adjectivale (0,13) est significativement supérieure à celle de la classe verbale (0,086). Cette différence est significative ( $F(3; 204)=3,662$ ;  $p<0,007$ ).

En post-test immédiat, la différence entre les moyennes de bonnes réponses des quatre classes n'est pas significative ( $F(3; 189)=1,581$ ;  $p=0,195$ ).

En post-test différé, une différence significative ( $F(3; 141)=4,016; p<0,047$ ) a été observée entre la moyenne de bonnes réponses de la classe adjectivale (0,95) et celle de la classe adverbiale (0,86).



**Figure 2. Distribution des scores obtenus aux quatre classes d'EFM de l'épreuve 1 aux trois temps de mesure**

#### 4.2.3 Les résultats obtenus à des items spécifiques de l'épreuve 1

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, les EFM pourraient représenter des charges d'apprentissage différentes pour les apprenants, et ce en fonction de leur degré de transparence sémantique et leur distance par rapport à des EFM de la L1. Afin de confirmer ou de rejeter cette hypothèse, nous procédons d'abord, dans cette section, à l'examen qualitatif des résultats de l'épreuve 1 pour identifier des items particulièrement réussis ou mal traités. L'analyse qualitative des résultats obtenus à l'épreuve 1 nous a permis d'identifier dix-sept items dont la réussite pour l'ensemble des sujets en post-test immédiat varie entre 92,2% et 98,4% en comparant à la moyenne de l'ensemble de l'épreuve qui était de 84,37%, à savoir:

- 2(92,2 %)- *sauter du coq à l'âne*
- 4(95,3%)- *appeler un chat, un chat*
- 7(93,8%)- *coûter les yeux de la tête*
- 24(96,6%)- *tête de linotte*
- 34(92,2%)- *cœur d'artichaut*
- 35(93,8%)- *grosse légume*
- 46(98,4%)- *jaloux comme un tigre*
- 48(92,2%)- *sale comme un cochon*
- 55(98,4%)- *haut comme trois pommes*
- 57(96,9%)- *jaune comme un citron*
- 58(98,4%)- *rouge comme une tomate*
- 60(96,9%)- *fort comme un Turc*
- 61 (96,9%)- *riche comme Crésus*
- 68(93,8%)- *joli comme un cœur*
- 70(93,8%)- *entre chien et loup*
- 71(96,9%)- *au chant du coq*
- et 91(92,2%)- *à pas de loup.*

Nous avons alors qualifié ces items comme plus faciles à retenir que les autres car en calculant nous avons constaté que le score de ces items est très proche de la somme de la moyenne et de l'écart-type, soit  $79,31 + 14,54$ . En plus, l'examen attentif de ces EFM nous a permis de constater que presque tous les termes constitutifs de ces EFM sont très familiers pour nos étudiants. Seulement deux termes ont fait l'objet d'explications lors de l'intervention: *linotte* et *artichaut*. Le sens littéral de la plupart de ces EFM est donc assez clair pour nos étudiants. Nous avons remarqué par ailleurs que le lien entre le sens littéral

de ces EFM et leur sens métaphorique est bien évident. En outre, les métaphores de ces EFM françaises (les yeux sont très précieux, trois pommes ne font pas une hauteur élevé...), sont tout à fait compréhensibles pour les étudiants vietnamiens.

Contrairement aux cas examinés ci-haut, nous avons identifié neuf items que nous avons considérés comme les plus difficiles à retenir, étant donné que la réussite à chacun de ces items pour l'ensemble des sujets en post-test immédiat ne varie généralement qu'entre 62,1% et 70,3% en comparaison à la moyenne de l'ensemble de l'épreuve 1 (84,37%) (le score de ces items est autour de la différence entre la moyenne et l'écart-type, soit 79,31 - 14,54). Ce sont les items:

- 17(64,2%)- *faire la fine bouche*
- 18(62,1%)- *tomber de Charybde en Scylla*
- 19(68,8%)- *tomber dans les pommes*
- 28(68,8%)- *mouche du coche*
- 30(68,8%)- *face de carême*
- 39(70,3%)- *moutons de Panurge*
- 41(67,2%)- *âne de Buridan*
- 63(70,3 %) - *fier comme un pou*
- et 86(69,8)- *du bout des lèvres*.

L'analyse de ces items nous a permis de constater qu'a priori, dans la plupart de ces EFM, il y a au moins un élément nouveau pour nos étudiants. Les termes tels que *coche*, *Charybde*, *Scylla*, *Panurge*, *Buridan*, *carême* et *pou...*, ont été, par exemple, l'objet d'explications et de longues discussions lors de notre intervention. Nos étudiants connaissent très bien les termes *fine*, *bouche*, *bout*, et *lèvre* mais ils ont eu de la difficulté

à comprendre les syntagmes *fine bouche* et *du bout des lèvres*. On peut dire que, pour comprendre le sens littéral de ces EFM, nos étudiants devaient investir une charge cognitive plus grande. Par ailleurs, il n'est pas facile non plus pour eux de faire le lien entre le sens littéral et le sens métaphorique de ces EFM. Les métaphores de ces EFM françaises (on fait la fine bouche lorsque l'on fait le difficile, la personne qui *fait la mouche du coche* est celle qui s'agite beaucoup sans rendre de réels services) ne sont pas évidentes pour les étudiants natifs du vietnamien. En bref, les EFM les moins réussies sont opaques et la métaphore sur laquelle elles reposent est totalement différente de celle de leur équivalent du vietnamien.

### 4.3 Les résultats obtenus à l'épreuve 2 (compréhension)

Rappelons que dans l'épreuve 2, censée mesurer l'impact de l'intervention sur la compréhension des EFM étudiées, figurent les mêmes EFM présentées dans l'épreuve 1. Le score maximal est de 94 points aussi. Nous allons rapporter les scores obtenus pour cette épreuve dans les sections suivantes.

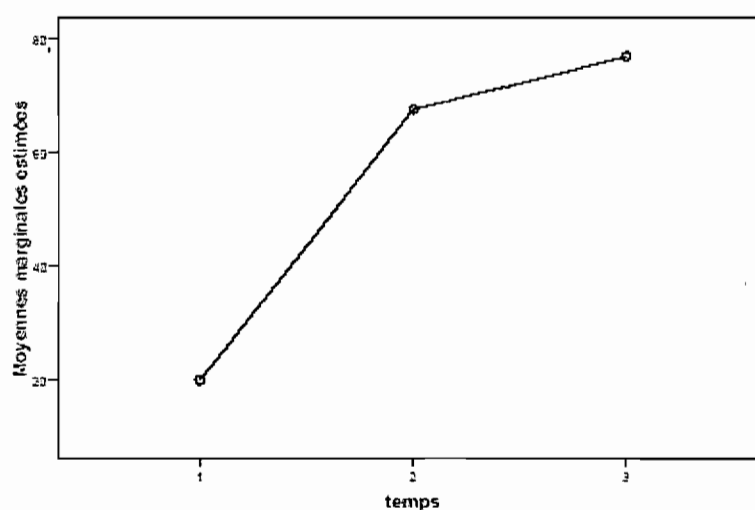
#### 4.3.1 Les résultats obtenus à l'ensemble de l'épreuve 2

D'une façon synthétique, le tableau XIII nous indique un très net progrès des étudiants avant et après l'intervention. Pour l'ensemble de l'épreuve 2, leur score moyen est passé de 19 sur 94 (20,21%) en pré-test, à 67,30 sur 94 (71,59%) en post-test immédiat et à 75,38 sur 94 (80,19%) en post-test différé.

**Tableau XIII. Moyenne et écart-type de l'ensemble de l'épreuve 2**

Temps	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Pré-test	69	0,00 (0%)	52,00 (53,4%)	19,00 (20,21%)	10,10
Post-test immédiat	64	2,00 (2,13%)	92,00 (97,87%)	67,30 (71,59%)	15,71
Post-test différé	47	31,00 (32,98%)	93,00 (98,94%)	75,38 (80,19%)	14,84

Pour l'ensemble de cette épreuve 2, une différence significative entre les scores obtenus aux trois temps a été notée [ $F(2,86)=367,801$ ,  $p<0,000$ ]. Le score moyen du pré-test (19,00 sur 94) est significativement inférieur à celui du post-test immédiat (67,30 sur 94) et à celui du post-test différé (75,38 sur 94), ( $p<0,000$  pour les deux comparaisons). Une fois de plus, le score moyen du post-test immédiat est significativement inférieur ( $p<0,001$ ) à celui du post-test différé. On trouve la présentation graphique des moyennes des trois temps de l'ensemble de l'épreuve 2 dans la figure 3 ci-dessous.



**Figure 3. Distribution des scores obtenus pour l'ensemble de l'épreuve 2 aux trois temps de mesure**



#### 4.3.2 Les résultats de l'épreuve 2 selon les parties du discours des EFM

Étant donné que les EFM testées de l'épreuve 2 sont aussi regroupées en quatre classes, censées représenter différents degrés de difficultés en termes de compréhension, et afin de mettre en lumière l'impact potentiel de l'intervention sur telle ou telle classe, nous allons rapporter et analyser séparément les résultats obtenus par nos étudiants pour chacune de ces classes. Ensuite, nous allons effectuer des comparaisons de ces résultats entre eux.

##### 4.3.2.1 La comparaison des scores obtenus aux trois temps pour chaque classe

Pour les EFM verbales de l'épreuve 2, nous pouvons observer la distribution des résultats en pré-test et en post-tests immédiat et différé dans le tableau XIV. Pour cette classe, il y a une différence significative entre la moyenne des scores obtenus aux trois temps ( $F(2,84) = 143,711$ ;  $p < 0,000$ ). Le score moyen du pré-test (6,68) est significativement inférieur à celui du post-test immédiat (17,78) et du post-test différé (19,75), ( $p < 0,000$  pour les deux comparaisons). Par ailleurs, les scores obtenus au post-test immédiat sont significativement inférieurs à ceux obtenus au post-test différé ( $p < 0,01$ ).

**Tableau XIV. Moyenne et écart-type des EFM verbales de l'épreuve 2**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type
EFM verbale – tps 1	69	0,00	16,00	6,68	3,82
		(0%)	(69,57%)	(29,04%)	
EFM verbale – tps 2	64	0,00	23,00	17,78	5,20
		(0%)	(100%)	(77%)	
EFM verbale – tps 3	47	9,00	23,00	19,75	4,27
		(39,14%)	(100%)	(85,87%)	

Le tableau XV synthétise les scores obtenus en pré-test, en post-tests immédiat et différé pour la classe des EFM nominales. Selon les scores observés, on peut constater un très net progrès de nos sujets. Il y a une différence très significative [ $F(2,84) = 164,063$ ;  $p < 0,000$ ] entre les scores obtenus aux trois temps. La moyenne des scores du pré-test (5,30) est significativement inférieure à celle des scores du post-test immédiat (16,06) et du post-test différé (18,34), ( $p < 0,000$  pour les deux comparaisons). La moyenne des scores du post-test immédiat est significativement inférieure à celle du post-test différé ( $p < 0,004$ ).

**Tableau XV. Moyenne et écart-type des EFM nominales de l'épreuve 2**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type
EFM nominale-tps 1	69	0,00 (0%)	6,00 (72,72%)	5,30 (24%)	3,60
EFM nominale-tps 2	64	1,00 (4,55%)	22,00 (100%)	16,06 (73%)	4,92
EFM nominale-tps 3	47	2,00 (9,1%)	22,00 (100%)	18,34 (83,36%)	4,60

Il ressort du tableau XVI que les sujets ont fait un progrès entre le pré-test et les post-tests immédiat et différé en ce qui a trait à la classe des EFM adjectivales de l'épreuve 2. Pour cette classe, une différence très significative entre la moyenne des scores aux trois temps ( $F(2,84) = 287,011$ ;  $p < 0,000$ ) a été également notée. Le score moyen du pré-test (2,97) est significativement inférieur à celui du post-test immédiat (5,36) et du post-test différé (18,06), ( $p < 0,000$  pour les deux comparaisons). Cependant, il convient de noter que pour cette classe, entre le pré-test et le post-test immédiat, l'augmentation (11,12% vs 22,33%) n'est pas aussi fulgurante que pour les autres classes (29,04% vs 77% pour les EFM

verbales; 24% vs 77% pour les EFM nominales; et 16,16% vs 72,36% pour les EFM adverbiales). Par ailleurs, les scores obtenus au post-test immédiat sont significativement inférieurs à ceux obtenus au post-test différé ( $p < 0,000$ ).

**Tableau XVI. Moyenne et écart-type des EFM adjectivales de l'épreuve 2**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
EFM adjectivale-tps 1	69	0,00 (0%)	14,00 (58,33%)	2,97 (11,12%)	2,74
EFM adjectivale-tps 2	64	0,00 (0%)	22,00 (91,67%)	5,36 (22,33%)	4,93
EFM adjectivale-tps 3	47	8,00 (33,33%)	23,00 (95,83%)	8,06 (75,25%)	4,39

Quant à la classe des EFM adverbiales, on peut trouver les résultats obtenus par nos sujets dans le tableau XVII. Pour cette classe, l'analyse de variance révèle une différence significative entre les moyennes des scores du pré-test et des post-tests [ $F(2,84) = 194,556$ ;  $p < 0,000$  pour les deux comparaisons]. Le score moyen du pré-test (4,04) est significativement inférieur à celui du post-test immédiat (18,09) et celui du post-test différé (19,23). Cependant à la différence des trois autres catégories, la différence entre les moyennes des scores du post-test immédiat et du post-test différé de cette catégorie adverbiale n'est pas significative [ $p < 0,525$ ].

**Tableau XVII. Moyenne et écart-type de la catégorie adverbiale de l'épreuve 2**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart- type
EFM adverbiale–tps 1	69	0,00 (0%)	15,00 (60%)	4,04 (16,16%)	4,17
EFM adverbiale–tps 2	64	1,00 (4%)	25,00 (100%)	18,09 (72,36%)	6,18
EFM adverbiale–tps 3	47	6,00 (24%)	25,00 (100%)	19,23 (76,92%)	5,19

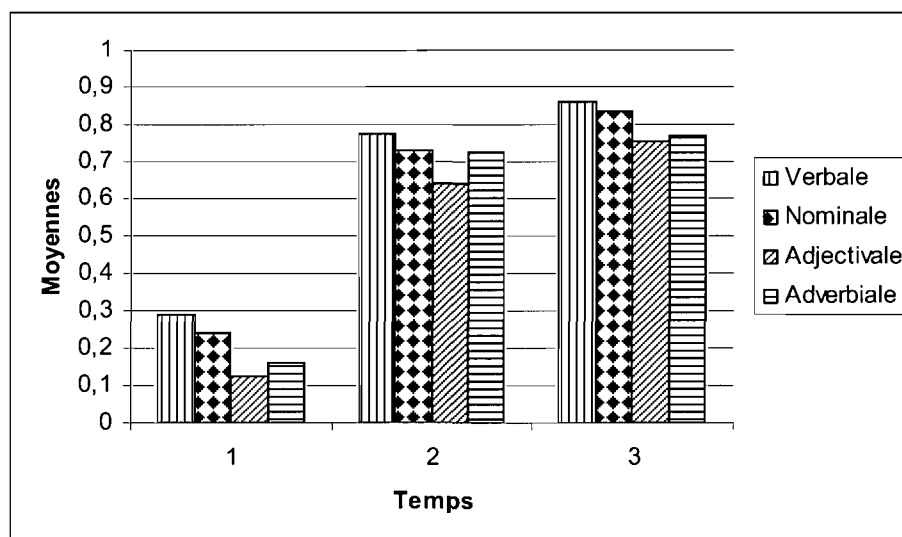
Étant donné que l'analyse de variance nous montre qu'il y a aussi une interaction entre les classes et les temps de mesure  $F(6; 252)=2,306$ ;  $p<0,035$ ), les résultats des quatre classes seront analysés en fonction du temps de mesure.

#### 4.3.2.2 La comparaison des quatre classes selon le temps

En pré-test, l'analyse de variance observée a montré qu'il y a une différence significative entre les quatre classes de l'épreuve 2 ( $F(3;204)=24,215$ ;  $p<0,000$ ). La moyenne de bonnes réponses de la classe verbale (0,29) est significativement supérieure à celle de la classe adjectivale (0,12) et à celle de la classe adverbiale (0,17), à  $p<0,000$ .

En post-test immédiat, une différence significative ( $F(3; 189)=6,474$ ;  $p<0,000$ ) a été notée entre les quatre classes. Plus précisément, la moyenne de la classe verbale (0,77) est supérieure à celle de la classe adjectivale (0,64) à  $p<0,000$  et la moyenne de la classe nominale (0,73) est aussi significativement supérieure à celle de la classe adjectivale à  $p<0,032$ .

En post-test différé, une différence significative entre les quatre classes a été de nouveau observée ( $F(3; 138) = 6,535; <0,000$ ). Tout comme au pré-test, cette fois-ci, la moyenne de la classe verbale (0,86) est significativement supérieure à celle de la classe adjectivale (0,75) à  $p < 0,000$  et à celle de la classe adverbiale (0,77) à  $p < 0,006$ .



**Figure 4. La distribution des scores des quatre classes de l'épreuve 2 aux trois temps de mesure**

#### 4.3.3 Les résultats obtenus à des items spécifiques de l'épreuve 2

Après avoir noté et analysé les résultats obtenus à l'ensemble de l'épreuve 2, les treize items dont le score obtenu par nos étudiants en post-test immédiat varie entre 90,6% et 98,4% (le score moyen de l'ensemble de l'épreuve étant 71,59% en ce même temps), sont qualifiés comme plus faciles à comprendre. Et ce, parce que le score de ces items est très proche de la somme de la moyenne et de l'écart-type ( $67,30 + 15,71$ ). Ce sont les items:

- 2 (93,8%)- *sauter du coq à l'âne*
- 5(93,8%)- *avoir le bras long*
- 6(92,2%) - *avoir un poil dans la main*
- 7(92,2%)- *coûter les yeux de la tête*
- 10(92,2%)- *avoir l'estomac dans les talons*
- 22(90,6%)- *écrire comme un chat*
- 32(95,3%)- *langue de vipère*
- 37(95,3%)- *fin des haricots*
- 38(98,4%)- *secret de Polichinelle*
- 47(93,8%)- *muet comme une carpe*
- 55(90,6%)- *haut comme trois pommes*
- 71(92,2%)- *au chant du coq*
- et 82(96,9%)- *à pas de tortue*.

L'analyse de ces items nous permet de constater que, tout comme dans les EFM les plus réussies de l'épreuve 1, les éléments constitutifs de ces EFM sont bien connus de nos étudiants. De plus, la métaphore sur laquelle s'appuient ces EFM françaises (les yeux sont précieux, la langue est aussi méchante que la vipère) est tout à fait familière et compréhensible pour les étudiants natifs du vietnamien. Cependant, le score de 92,2% obtenu pour l'EFM *avoir l'estomac dans les talons* nous a étonnée, car au début, nos étudiants nous ont demandé d'expliquer le terme *talons* et l'expression *dans les talons* qui la constituent. De plus, ni le lien entre ce sens et le sens métaphorique de cette EFM, ni sa métaphore, ne sont évidents pour eux. À notre avis, ce score ne pourrait s'expliquer que

par la motivation particulière (ou par l'effet émotionnel) que les étudiants éprouvaient pour cette EFM: la vie particulièrement difficile d'un certain nombre de nos étudiants vietnamiens les amène à comprendre ce que veut dire *avoir l'estomac dans les talons*.

Par ailleurs, les 21 items dont le score obtenu par nos étudiants en post-test immédiat ne varie qu'entre 29,7% et 63,5% (en comparaison avec le score moyen pour l'ensemble de l'épreuve 2: 71,59%) sont qualifiés comme les plus difficiles à comprendre. Et ce, parce que le score de ces items est sensiblement proche de la différence entre la moyenne et l'écart-type (67,30 - 15,71). Ce sont les items suivants:

- 13(59,4)- *ménager la chèvre et le chou*
- 17(57,8%)- *faire la fine bouche*
- 26(53,1%)- *dindon de la farce*
- 28 (62,5%) - *faire la mouche du coche*
- 33(48,4%)- *bonne poire*
- 41(43,8%)- *âne de Buridan*
- 42(63,5%)- *bouc émissaire*
- 48(57,8%)- *sale comme un cochon*
- 51(56,3%)- *bête à manger du foin*
- 58(48,4%)- *rouge comme une tomate*
- 59(29,7%)- *doux comme un agneau*
- 61(54,7%)- *fort comme un Turc*
- 62(48,4%)- *riche comme Crésus*

- 64(53,1%)- *gai comme un pinson*
- 65(56,3%)- *connu comme le loup blanc*
- 67(48,4%)- *méchant comme un âne rouge*
- 68(56,3%)- *joli comme un cœur*
- 69(54,7%)- *laid comme un pou*
- 89(42,2%)- *jusqu'à l'os*
- 90(35,9%) - *jusqu'au bout des ongles*
- et 92(37,5%)- *aux petits oignons*.

L'examen de ces EFM nous a surpris car nous avons constaté que parmi ces EFM, très nombreuses sont les EFM adjectivales (*sale comme un cochon, bête à manger du foin, rouge comme une tomate, doux comme un agneau, fort comme un Turc, riche comme Crésus, gai comme un pinson, connu comme le loup blanc, méchant comme un âne rouge, joli comme un cœur, laid comme un pou*), qui ne doivent pas poser de problème de compréhension: leur sens métaphorique est transparent et leur métaphore est évidente pour nos étudiants. Nous pensons que le score relativement bas de ces EFM n'est pas dû à leur nature, mais plutôt à l'incompréhension des expressions équivalentes fournies dans l'épreuve 2. Plus précisément, la ressemblance des expressions équivalentes telles que *entièrement, extrêmement, intensément, complètement* aurait embarrassé nos étudiants.

Quant aux EFM les moins réussies qui appartiennent à d'autres parties du discours - telles que *ménager la chèvre et le chou, faire la fine bouche, dindon de la farce, faire la mouche du coche, bonne poire, âne de Buridan, bouc émissaire, jusqu'à l'os, jusqu'au bout des ongles, et aux petits oignons* - nous pouvons avancer les explications suivantes. Il en est



de même qu'avec les EFM les moins réussies de l'épreuve 1. D'abord, les mots constituant ces EFM sont nouveaux et paraissent difficiles pour nos étudiants (par exemple *dindon*, *farce*, *bouc*, et *émissaire*). Ensuite, le lien entre le sens littéral et le sens métaphorique de ces EFM et les métaphores de ces EFM (on *fait la fine bouche* lorsqu'on fait le difficile, la personne qui *fait la mouche du coche* est celle qui s'agite beaucoup sans rendre de réels services) ne sont pas évidents pour les étudiants vietnamiens.

#### 4.4 La différence entre les moyennes des épreuves 1 et 2

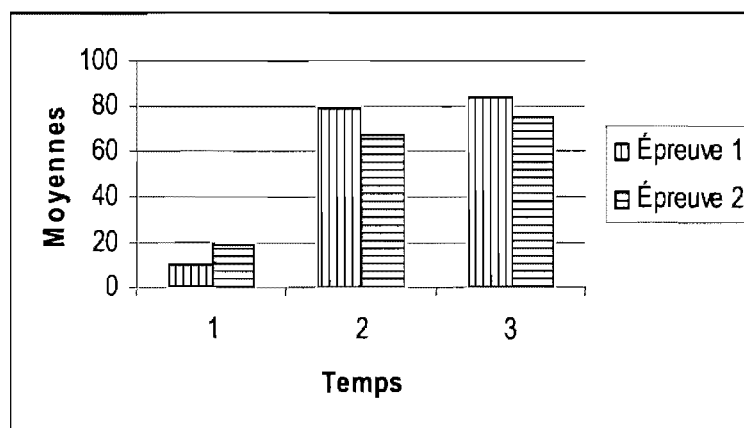
Étant donné que les épreuves 1 et 2 sont censées mesurer deux aspects différents du processus d'apprentissage des EFM - la rétention de leur forme et la compréhension de leur signification - nous jugeons pertinent de faire une comparaison des résultats des épreuves 1 et 2, car à la lumière d'une telle comparaison, nous espérons savoir si notre intervention a autant d'impact sur la rétention que sur la compréhension des EFM étudiées. Par ailleurs, dans la mesure où l'analyse de variance ( $F(2; 82)=43,428$ ;  $p<0,000$ ) nous indique qu'il y a une interaction entre les deux épreuves et les trois temps de mesure, nous allons comparer les moyennes des deux épreuves selon leur temps respectif.

Le test  $t$  effectué sur les résultats obtenus par les 46 sujets ayant fait les deux épreuves aux trois temps de mesure nous indique qu'en pré-test, il y a une différence significative ( $t(68)= 7,391$ ;  $p<0,001$ ) entre les moyennes des scores totaux de l'épreuve 1 (10,29 sur 94 soit 10,94%) et de l'épreuve 2 (19,00 sur 94 soit 20, 21%). La moyenne de l'épreuve 2 (compréhension) est significativement supérieure à celle de l'épreuve 1 (rétention).

Contrairement aux résultats obtenus en pré-test, les moyennes obtenues aux post-tests de l'épreuve 1 sont bien supérieures à celles de l'épreuve 2. En post-test immédiat, la différence entre la moyenne de l'épreuve 1 (79,31 sur 94 soit 84,37%) et celle de l'épreuve 2 (67,30 sur 94 soit 71,60%) est significative ( $t(63) = 7,050$ ;  $p < 0,001$ ). En post-test différé, la différence entre la moyenne de l'épreuve 1 (84,37 sur 94 soit 89,76%) et celle de l'épreuve 2 (75,15 sur 94 soit 79,95%) est significative ( $t(45) = 6,312$ ;  $p < 0,001$ ). Le tableau XVIII synthétise les données concernant les deux épreuves 1 et 2 que nous avons discutées ci-haut et la figure 5 les présente graphiquement.

**Tableau XVIII. Moyenne et écart-type des épreuves 1 et 2 aux trois temps de mesure**

	N	Moyenne	Ecart-type
épreuve 1 – score total - tps 1	69	10,29 (10,94%)	5,21
épreuve 2 – score total - tps1	69	19,00 (20, 21%)	10,09
épreuve 1 – score total - tps 2	64	79,31 (84,37%)	14,54
épreuve 2 - score total - tps 2	64	67,30 (71,60%)	15,71
épreuve 1 – score total - tps 3	46	84,37 (89,76%)	14,41
épreuve 2 – score total – tps 3	46	75,15 (79,95%)	14,91



**Figure 5. La distribution des scores des deux épreuves 1 et 2 aux trois temps de mesure**

#### 4.5 Les résultats obtenus à l'épreuve 3 (production)

Avant de présenter les résultats obtenus à l'épreuve 3, rappelons qu'elle est administrée en vue de mesurer l'effet potentiel de l'intervention sur la capacité des sujets à produire les EFM étudiées dans une épreuve de traduction. Par ailleurs, parmi les 95 EFM étudiées lors de la session d'apprentissage, seulement 26 EFM, représentant six cas qualifiés comme «problématiques» lors de la traduction d'une langue à l'autre, ont été retenues pour cette épreuve. Afin de répondre à la question de recherche, après avoir analysé les résultats obtenus pour l'ensemble de l'épreuve, nous allons présenter et analyser séparément les scores des six catégories retenues.

##### 4.5.1 Les scores obtenus à l'ensemble de l'épreuve 3

Le test d'Alpha de Cronbach ( $\alpha = 0.892$ ) montre que dans l'ensemble, la cohérence interne de l'épreuve 3 est convenable. Dans le tableau XIX, nous observons que la moyenne des scores pour l'épreuve 3 en post-test immédiat est de 42,22 sur 52 soit 81,19% et en post-test différé, elle est de 44,67 soit 85,90%. La différence entre les moyennes de l'épreuve 3 aux deux temps de mesure n'est pas significative ( $t(42)=1,658$ ;  $p<0,105$ ).

**Tableau XIX. Les résultats obtenus pour l'ensemble de l'épreuve 3**

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Épreuve 3-temps 2	63	11,00	52,00	42,22 (81,19%)	8,38
Épreuve 3-temps 3	46	17,00	51,00	44,67 (85,90%)	6,57

#### 4.5.2 Les scores de l'épreuve 3 selon les cas de problème

Dans un premier temps, il convient de rappeler que les 26 items retenus pour l'épreuve 3 ont été choisis de façon à ce que les six cas, qui semblent poser des problèmes d'emploi lors du passage de la L1 en L2, soient représentés:

- Le cas 1 (*les EFM équivalentes du français et du vietnamien et qui ne sont pas de la même partie du discours*) comprend quatre items (1, 2; 3; 4);
- Le cas 2 (*les EFM françaises sont des collocations alors que leurs équivalentes en vietnamien sont des locutions ou inversement*) se compose aussi de quatre items (7, 8, 9 et 11);
- Le cas 3 (*les EFM françaises qui ne sont pas traduites en vietnamien par des EFM*) contient cinq items (5, 12, 13, 14 et 15) ;
- Le cas 4 (*les EFM équivalentes en vietnamien et en français qui n'ont pas de même métaphore conceptuelle*) comprend cinq items (10, 16, 17, 20 et 21);
- Le cas 5 (*les EFM équivalentes en français et en vietnamien qui sont toutes des collocations ou locutions mais dont la partie du discours est différente*) se compose, de quatre items (6, 18, 19 et 22) et;
- Le cas 6 (*les EFM françaises et vietnamiennes qui ont les mêmes métaphores conceptuelles, mais dont les termes linguistiques sont différents*), comprend quant à lui, quatre items (23, 24, 25 et 26).

L'analyse de variance nous indique que, parmi ces catégories, la cohérence interne du cas 5 en post-test immédiat ( $\alpha = 0,327$ ) et du cas 2 en post-test différé ( $\alpha = 0,02$ ), est statistiquement très peu fiable, étant donné qu'il est souhaitable que  $\alpha$  soit proche de 1. Il semble que l'on ne mesure pas la même compétence à l'intérieur de ces deux cas. Sachant qu'il y a effectivement bien des facteurs autres que la connaissance des EFM qui puissent contribuer au succès des étudiants pour cette épreuve, et que les cas de problèmes

identifiés se croisent, nous avons pris la décision d'analyser, à titre exploratoire, séparément les scores obtenus pour chacun de ces cas. De façon générale, la moyenne de ces catégories aux deux temps de mesure varie, comme le montre le tableau XX, entre 71,88% et 93,30%.

**Tableau XX. Les scores de l'épreuve 3 par catégorie**

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
épreuve 3-catégorie 1-temps 2	63	5,75 (71,88%)	1,86	1,00 (12,5%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 1-temps 3	46	6,24 (78,00%)	1,70	0,00 (0,00%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 2-temps 2	63	6,86 (85,75%)	1,64	0,00 (0,00%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 2-temps 3	46	7,37 (92,13%)	1,02	4,00 (50,00%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 3-temps 2	63	8,25 (82,50%)	1,69	4,00 (50,00%)	10,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 3-temps 3	46	8,85 (88,50%)	1,78	2,00 (20,00%)	10,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 4-temps 2	63	8,81 (88,10%)	1,96	2,00 (20,00%)	10,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 4-temps 3	46	9,33 (93,30%)	1,42	2,00 (20,00%)	10,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 5-temps 2	63	6,00 (75,00%)	2,03	0,00 (0,00%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 5-temps 3	46	6,54 (81,75%)	1,71	0,00 (0,00%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 6-temps 2	63	6,59 (82,37%)	1,30	2,67 (33,37%)	8,00 (100%)
épreuve 3-catégorie 6-temps 3	46	6,35 (79,37%)	1,55	0,00 (0,00%)	8,00 (100%)

Note: L'épreuve 3 n'est administrée qu'en post-tests immédiat et différé



## Chapitre 5

### Interprétation et discussion des résultats

## Introduction

Dans ce chapitre, les résultats présentés précédemment seront d'abord mis en relation avec chacune des sous-questions de recherche. À la lumière de ces données confrontées à celles des autres recherches et des considérations théoriques étayant les approches d'enseignement/apprentissage des EFM en langue seconde, nous allons essayer de répondre à ces sous-questions de recherche.

### 5.1 La confrontation des considérations théoriques et de l'ensemble des résultats

Comme nous l'avons présenté dans le cadre conceptuel, l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison est étayée par plusieurs théories: théorie de l'analyse contrastive, théorie du double codage, théorie des niveaux de traitement et théorie de la sémantique cognitive. Sans vouloir présenter tous les apports spécifiques de chacune de ces théories, dans cette partie nous allons revenir seulement sur ceux qui sont en lien avec les principaux résultats de notre étude.

Ainsi, en lien avec la théorie de l'analyse contrastive, de nombreux didacticiens-chercheurs ont remarqué que les apprenants de la L2 écrivent en L1 la signification des unités lexicales à apprendre (Slavikova, 1990). Effectivement, durant le processus de compréhension et d'interprétation des EFM nouvelles, la traduction figure parmi les stratégies de base adoptées par le plus grand nombre d'apprenants d'une langue seconde (Liontas, 1999). Les activités 2 (*Traduire en vietnamien le sens littéral de chaque EFM française*) et 4 (*Trouver, pour chaque EFM française, son expression équivalente en vietnamien*) de notre intervention correspondent donc à ces habitudes des apprenants. En



proposant à des apprenants de telles activités, l'enseignant peut maintenir leur intérêt et surtout les guider et les rendre plus actifs dans leur apprentissage des EFM nouvelles (Rell, 2005). L'apprenant à qui l'on demande de proposer des EFM équivalentes de sa langue, se sentirait valorisé et prendrait plaisir à le faire car ses connaissances antérieures sont reconnues et appréciées. L'intérêt que prennent les apprenants à ces activités est déjà à lui seul une composante intéressante de l'approche de traduction/comparaison. En d'autres termes, ces activités dynamisent la classe, motivent les étudiants et les mettent en position d'acteurs dans leur apprentissage (Auger, 2007).

Toujours selon les partisans de la théorie de l'analyse contrastive, la comparaison entre la L1 et la L2 est souvent proposée spontanément par les apprenants de la L2 et elle permet des interactions et des échanges très riches (Rel, 2005; Auger, 2007). En ce sens, l'activité 5 de notre intervention (*Comparer les expressions linguistiques et les métaphores des EFM équivalentes du français et du vietnamien*), qui vise à initier une telle comparaison entre la L1 et la L2 en classe, pourrait être considérée comme une stratégie d'enseignement adéquat. En comparant la signification littérale des termes constituant des EFM équivalentes de la L1 et de la L2 et leur métaphore, l'apprenant doit d'abord mettre ces EFM en relation, porter attention au détail de leur structure (à leurs éléments constitutifs et aux règles de syntaxe les rassemblant) et les analyser. De cette façon, leurs facultés d'observation, d'analyse et de mise en relation peuvent se développer (Auger, 2007). De plus, la démarche comparative pourrait permettre de prévoir les zones de difficultés et pourrait être considérée aussi comme une manière de créer chez l'apprenant une clarté cognitive et une conscience de la particularité linguistique et culturelle de l'EFM à apprendre. Et ce, parce qu'en portant attention aux détails de la caractérisation de l'EFM et en la mettant en relation avec son EFM équivalente de la L1, les apprenants

peuvent la comprendre plus précisément et mieux voir ce qui est commun et ce qui ne l'est pas entre ces EFM. Ainsi, comparer pour construire son apprentissage peut être alors considéré comme une stratégie d'apprentissage aussi naturelle qu'inévitable chez les apprenants.

Il découle de ce qui est discuté ci-haut, que l'enseignement des EFM par traduction/comparaison est un mode d'enseignement en congruence avec les stratégies d'apprentissage choisies par les apprenants. Cela serait un facteur susceptible d'expliquer la performance de nos sujets pour les trois épreuves car, en effet, dans le domaine de la pédagogie du vocabulaire, on croit que le mode d'enseignement, qui correspond à des stratégies d'apprentissage choisies par les apprenants, a plus de chance de maintenir leur intérêt et de les tenir motivés (Liontas, 1999).

Selon la théorie du double codage, l'encodage d'une unité lexicale nouvelle de deux façons (visuelle et verbale) a pour effet de favoriser la mémorisation de cette unité par l'apprenant (Shapiro et Waters, 2005). Or, nos étudiants, qui sont engagés dans la traduction en L1 du sens littéral des EFM nouvelles, sont censés mettre au clair l'image picturale et plus ou moins concrète qui se trouve derrière ces EFM. Par la suite, lorsqu'ils ont à comparer cette image à celle de l'EFM équivalente de la L1, ils ont tendance à l'évoquer plus explicitement dans leur esprit. De cette façon, on peut penser que les apprenants encodent l'EFM d'une façon visuelle. Cependant, en réalisant des activités qui visent à identifier les sens littéral et métaphorique de l'EFM étudiée et à traduire ses sens en L1, les étudiants l'encodent verbalement également. Ainsi, on peut penser qu'en étudiant les EFM avec l'approche de traduction/comparaison, nos étudiants ont la

possibilité de les encoder de double façon, et que par conséquent, ils les conservent mieux dans leur mémoire.

En lien avec la théorie des niveaux de traitement, il nous semble bien fondé de penser que l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison permet un traitement plus profond de l'information. Le processus de traduction étant une opération cognitive très complexe, l'apprentissage des EFM basé sur la traduction/comparaison exige que l'apprenant mette en œuvre une série d'opérations d'analyse et de synthèse complexes. Par exemple, pour traduire en L1 le sens littéral d'une EFM nouvelle, l'apprenant doit d'abord analyser sa forme linguistique. Pour traduire en L1 le sens métaphorique de cette EFM, l'apprenant est alors impliqué dans l'analyse de ses éléments sémantiques et pragmatiques telles que les conventions sociales ou les attentes culturelles, qui sont souvent non équivalentes à celles de sa L1. Ensuite, afin de trouver pour l'EFM à apprendre une expression équivalente dans leur L1, l'apprenant doit essayer de construire de multiples niveaux d'interprétation et savoir faire un choix parmi différentes significations possibles. En effectuant eux-mêmes les comparaisons entre les langues, les apprenants doivent investir de grands efforts cognitifs. Ces tâches complexes et significatives, durant lesquelles l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent nécessairement un traitement profond de l'information, ce qui selon *la théorie des niveaux de traitement*, facilite son stockage en mémoire, et maximise par la suite son rappel (Bogaards 1994; Rell, 2005).

Finalement, il convient de revenir sur la théorie de la sémantique cognitive qui préconise que les stimuli visuels créent des empreintes très fortes dans la mémoire, donc les items de caractère concret, faciles à imaginer (*bateau*) sont plus faciles à se rappeler que ceux

de caractère abstrait (*liberté*) (Shapiro et Waters, 2005). Étant donné que le recours aux EFM a lieu surtout lorsque l'on a besoin d'exprimer des notions complexes et abstraites (les émotions, le temps) au moyen d'entités concrètes, ces expressions évoquent le plus souvent l'image en premier. La comparaison entre des EFM à apprendre et celles équivalentes en L1 que nos étudiants ont réalisée lors du cours pratique, permet la mise en valeur des deux images concrètes sous-jacentes aux EFM considérées. Les stimuli visuels que sont ces images concrètes devraient permettre aux apprenants, selon la logique de la théorie de la sémantique cognitive, de graver l'information concernant ces EFM dans la mémoire. Plus précisément, en ayant à leur disposition deux images faisant référence à deux EFM, nos étudiants ont plus de chance de se rappeler l'EFM traitée.

Ainsi, ce retour sur les fondements théoriques de l'approche de traduction/comparaison nous amène à penser que cette approche peut avoir un effet positif sur l'acquisition des EFM étudiées, ce qui est confirmé par les scores élevés obtenus par nos sujets pour les trois épreuves administrées après notre intervention: pour l'épreuve 1 (rétention): 84,37% en post-test immédiat et 89,89% en post-test différé; pour l'épreuve 2 (compréhension): 71,59% en post-test immédiat et 80,19%, en post-test différé; et pour l'épreuve 3 (production/traduction): 71,88% en post-test immédiat et 93,33 en post-test différé.

Il est maintenant question de discuter plus largement des résultats mis en relation avec chacune des cinq sous-questions de recherche. Rappelons que les cinq sous-questions posées dans cette étude sont:

1. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la rétention (identification de la forme) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens ?

2. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la compréhension (attribution du sens) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens ?
3. Sur laquelle des deux variables, rétention et compréhension des EFM, l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a-t-elle un impact plus grand ?
4. Dans quelle mesure l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a-t-elle un effet sur la compréhension et sur la rétention des EFM de nature différente?
5. Quel est l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées?

## **5.2 Les données mises en relation avec la première sous-question**

Rappelons que la première sous-question de cette recherche s'intéresse à l'effet de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la rétention (identification de la forme) des EFM françaises par des étudiants vietnamiens. Il nous semble intéressant de prime abord d'examiner les scores obtenus par les étudiants dans différentes recherches réalisées dans le même domaine et présentés dans le tableau XXII. À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que dans les études visant à évaluer l'impact de l'approche de métaphore conceptuelle, les sujets ont obtenu au post-test immédiat des scores qui varient entre 40,41% et 97%. Ces résultats sont interprétés par Kövecses et Szabo (1996), Boers (2000) et Li (2003) comme une démonstration de l'effet de l'approche de métaphore conceptuelle sur la rétention des EFM étudiées, ce qui mène d'ailleurs ces auteurs à prôner l'application de cette approche dans l'enseignement systématique des EFM. Dans d'autres recherches visant à confirmer l'efficacité de l'approche d'élaboration étymologique, les scores de 30,86%; 39% et 72,79% que les

étudiants ont obtenus au post-test immédiat, ont cependant mené Boers (2001) et Boers, Demecheleer et Eyckmans (2003, 2004) à penser que l'approche d'élaboration étymologique a un effet positif sur la rétention des EFM étudiées par leur sujets. Ces auteurs préconisent également l'emploi de cette approche d'élaboration étymologique à grande échelle dans l'enseignement des EFM.

**Tableau XXII. Les scores de rétention obtenus par les sujets avec d'autres approches**

Auteurs et date de publication	Approche d'enseignement	Nombre d'EFM évaluées	Scores du pré-test	Scores du post-test immédiat	Score du post-test différé
Kövecses et Szabo (1996)	métaphore conceptuelle	10	nil	<b>82%</b>	nil
Boers (2000)	métaphore conceptuelle	10	nil	40,41%	nil
Boers (2000)	métaphore conceptuelle	10	nil	56,50%	nil
Li (2003)	métaphore conceptuelle	16	35,25%	<b>97%</b>	92%
Boers (2001)	élaboration étymologique	10	nil	30.86	nil
Boers, Demecheleer et Eyckmans (2002)	élaboration étymologique	30	nil	39%	nil
Boers, Demecheleer et Eyckmans (2003)	élaboration étymologique	30	nil	72,79%	nil

De leur côté, à la fin de la session d'apprentissage qui a duré deux semaines, nos sujets se rappellent encore 84,37% des 94 EFM étudiées avec l'approche de traduction/comparaison. Si on croit à l'efficacité des approches de métaphore

conceptuelle et d'élaboration étymologique qui a été certes solidement étayée par de nombreuses recherches empiriques (Kövecses et Szabo, 1996; Boers, 2000; Li, 2003; et Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2002 et 2003), on peut croire aussi à l'efficacité de l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison. En d'autres termes, le score relativement élevé (84,37%) obtenu par nos étudiants au post-test immédiat nous permet de penser que l'approche d'enseignement par traduction/comparaison a aussi un effet très positif sur la rétention des EFM étudiées.

Par ailleurs, afin de discuter plus largement de la question portant sur l'effet de l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison, il convient encore de tenir compte de l'effet qu'elle a sur la rétention des EFM étudiées par nos étudiants, à court terme et à moyen terme. La comparaison entre le score moyen du post-test immédiat et celui du post-test différé de nos sujets nous a surprise car le score obtenu en post-test immédiat (84,37%) est significativement inférieur à celui du post-test différé (89,89%). On aurait tendance à s'attendre au contraire car les unités lexicales ne sont pas apprises une fois pour toutes. Beaucoup d'éléments lexicaux considérés comme ayant été appris à un moment donné peuvent ne pas être disponibles plus tard (Bogaards, 2001). Toutefois, cette «anomalie» peut être expliquée. D'une part, on pourrait croire que nos étudiants, véritablement impliqués dans l'étude des EFM au cours de l'intervention, continueraient à réfléchir, voire à faire leurs propres recherches au-delà de l'intervention (par exemple, certains de nos étudiants nous ont dit avec fierté qu'en dehors de notre intervention, ils ont eu la chance de pratiquer des EFM que nous avons traitées ensemble). Par conséquence, leurs connaissances en la matière se sont développées, ce qui leur a permis de mieux réussir l'épreuve 1 et d'obtenir donc un score supérieur au post-test différé. Amener ainsi les étudiants à véritablement s'impliquer dans la matière des EFM étudiées

nous semble faire partie de la pertinence et de la réussite de notre intervention. D'autre part, le score supérieur obtenu par nos étudiants en post-test différé peut aussi être expliqué par le fait qu'il y aurait un apprentissage lors du post-test immédiat car les trois épreuves sont les mêmes en post-test immédiat qu'en post-test différé.

### 5.3 Les données mises en relation avec la deuxième sous-question

Le but de la deuxième sous-question de cette présente recherche était d'explorer dans quelle mesure l'approche d'enseignement par traduction/comparaison peut avoir un effet sur la compréhension (attribution du sens) des EFM françaises étudiées par des étudiants vietnamiens. Nous commençons la discussion de la deuxième sous-question de recherche par l'examen des scores obtenus pour cette variable «compréhension» par les sujets des deux recherches qui ont été menées par Boers (2001) et Li (2003).

**Tableau XXIII. Les scores de compréhension obtenus par les sujets avec d'autres approches**

Auteur et date de publication	Méthode d'enseignement	Nombre d'EFM évaluées	Scores du post-test immédiat	Scores du post-test différé
Boers (2001)	Élaboration étymologique	10	nil	68.89%
Li (2003)	Métaphore conceptuelle	40	52.12%	37.27%

Dans le tableau XXIII sont présentées les recherches dont l'objectif était d'évaluer l'effet des approches d'élaboration étymologique et de métaphore conceptuelle sur l'acquisition des EFM nouvelles. Les sujets de ces recherches ont obtenu un score de 68.89% (Boers,



2001) et de 37.27% (Li, 2003) au post-test différé, ce qui a mené les chercheurs à prôner l'efficacité des approches d'élaboration étymologique et de métaphore conceptuelle et donc une application systématique de ces approches dans l'enseignement des EFM de la L2. Pour leur part, nos sujets, qui ont étudié 94 EFM avec l'approche de traduction/comparaison, ont obtenu un score de 71,59% au post-test immédiat et de 80,19% en post-test différé pour l'épreuve de compréhension. Ce résultat atteste de l'effet positif de l'approche de traduction/comparaison sur la compréhension des EFM étudiées par nos étudiants.

Il est temps de se demander quels sont des facteurs pouvant expliquer cette performance de nos sujets à l'épreuve 2 (compréhension). De prime abord, il est possible d'avancer que l'approche de traduction/comparaison peut aider l'apprenant à éviter le stockage «déficient» (ou incorrect) des EFM dans le lexique mental. En effet, une des plus grandes difficultés dans la compréhension des EFM est le manque de connaissance du vocabulaire les constituant (Liontas, 1999), car durant le traitement des EFM nouvelles, le sens littéral de l'EFM est activé en premier. La configuration et la récupération du sens métaphorique émergent seulement quand les analyses linguistiques du sens littéral de l'EFM sont effectuées avec succès (Liontas, 1999; Chan, 2006). Pour comprendre les EFM *dindon de la farce* et *tête de linotte*, par exemple, il est nécessaire que les apprenants sachent d'abord ce que signifient littéralement *dindon* et *farce*, *tête* et *linotte*. En ce sens, la traduction en L1 du sens littéral de l'EFM proposée par l'activité 1 de notre intervention a, entre autres, pour objectif de rendre évidents les mots constituants des EFM. Cette activité permet à l'apprenant, même quand elle n'aide pas directement à comprendre le sens métaphorique, d'avoir un accès certain à la négociation du sens métaphorique de l'EFM. Par ailleurs, puisque l'inférence aboutit assez souvent à des conclusions erronées (Tréville, 2001) et

que les entrées des dictionnaires sont souvent mal interprétées par la plupart des apprenants (Bogaards, 1994), le sens métaphorique identifié par les apprenants au moyen d'une inférence ou à l'aide d'un dictionnaire lors de l'activité 3 pourrait être erroné. En ce sens, l'activité 4 qui demande à l'apprenant de trouver pour ce sens métaphorique une expression équivalente en L1 a pour effet de «tester» ou de mieux expliciter le sens métaphorique. Ainsi, cet emploi de plusieurs sources d'information (inférence, consultation du dictionnaire monolingue, vérification par l'expression équivalente de la L1) permet à l'apprenant de construire des connaissances plus adéquates dans son lexique mental.

Ensuite, il est justifié de penser que l'approche de traduction/comparaison peut aussi permettre à l'apprenant de stocker des EFM étudiées dans son lexique mental d'une façon cohérente, précise et complète. En plus de la capacité à permettre des interactions, des échanges très riches entre les apprenants et à favoriser leurs prises de conscience à différents niveaux, l'activité 5, qui demande aux apprenants de comparer les EFM de la L2 avec les EFM équivalentes en L1, sert également à promouvoir chez les apprenants un esprit critique. En effet, en demandant aux apprenants de préciser les similitudes et les différences existantes entre les EFM des deux langues en contact, cette activité les met dans une meilleure position pour évaluer la validité des analogies sous-jacentes des EFM, pour explorer les valeurs culturelles qui se cachent derrière les métaphores de ces EFM, et pour identifier les domaines où leurs propres valeurs sont différentes. De cette manière, la description de l'EFM à apprendre est riche, détaillée et précise, ce qui permet à l'apprenant d'obtenir une représentation cohérente et précise de son sens métaphorique et donc une meilleure compréhension. Le stockage de l'EFM à apprendre dans le lexique mental de l'apprenant est donc renforcé, complet et plus certain (Bogaards, 1994). Par

ailleurs, cette activité peut entraîner un retour réflexif sur les EFM de la L1 (Pascale, 1999). En relativisant la complexité ainsi que la richesse culturelle des EFM de leur L1 (en l'occurrence ici le vietnamien), l'apprenant comprend mieux celles des EFM de la L2 (Rell, 2005).

#### 5.4 Les données mises en relation avec la troisième sous-question

La troisième sous-question de notre recherche s'intéresse à savoir sur laquelle des deux variables *rétenion* et *compréhension* des EFM traitées l'approche d'enseignement par traduction/comparaison peut avoir un effet plus important. Premièrement, il s'agira de préciser la nécessité de distinguer la notion de compréhension de celle de rétenion des EFM, quoiqu'elles soient très proches l'une de l'autre et étroitement interreliées. De fait, en matière de rétenion de la forme, la différence entre les notions d'accessibilité et de disponibilité des connaissances est importante, alors qu'elle semble être très minime en matière de compréhension des EFM étudiées. On peut très bien connaître, par exemple, l'EFM *Tomber de Charybde en Scylla* sans être capable de la produire telle quelle à l'écrit, car cela nécessite une mémorisation précise et détaillée. Il y a probablement beaucoup d'étudiants qui sont hésitants et se demandent comment orthographier les noms propres rébarbatifs tels que *Charybde* et *Scylla* (de par leur prononciation très originale: *Charybde* se prononce «ka-rib», le «d» étant muet et le «ch» initial étant en fait le son «k», comme dans «chorale» et *Scylla*, on prononce «si-la»). Cependant, il semble beaucoup moins compliqué pour eux d'exprimer (oralement ou par écrit) la signification de *Tomber de Charybde en Scylla*, une fois qu'elle est étudiée car il existe de nombreux indices lexicaux (*tomber, de ... en*) leur permettant de se rappeler sa signification et de multiples possibilités pour le faire. Par exemple, pour expliquer la signification de

*Tomber de Charybde en Scylla*, on peut aussi bien dire: ‘aller de mal en pis’ ou bien: ‘n’échapper à un danger (ou un inconvénient) que pour faire face à un autre encore plus grave’..., etc.

Il est temps maintenant de discuter des résultats des deux épreuves 1 et 2. Ainsi, au pré-test, le score total obtenu par nos sujets à l’épreuve 2 (compréhension) (20,21%) est significativement supérieur à celui de l’épreuve 1 (rétention) (10,94%). On peut s’attendre à de tels résultats car les résultats de nombreuses recherches indiquent que les apprenants de la L2 sont effectivement capables de comprendre des EFM nouvelles en se basant sur leurs connaissances linguistiques et conventionnelles générales (Irujo, 1986; Boers et Demecheleer; et Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004). En guise d’exemple, les sujets de Boers et Demecheleer (2001, p. 260) ont réussi à deviner le sens métaphorique de 35% d’EFM nouvelles. Les sujets natifs du vietnamien de niveau avancé en français devraient facilement deviner le sens métaphorique des EFM telles que *rouge comme une tomate*, *frais comme une rose*, même quand ils les voient ou les entendent pour la première fois. On ne pourrait donc pas se baser sur le taux de réussite au pré-test de l’épreuve 2 (compréhension) pour avancer l’affirmation que 20,21% des EFM sont déjà connus des apprenants avant la session d’apprentissage. Cependant, les apprenants ne peuvent pas savoir si *rouge* va avec *comme une tomate* ou *frais* avec *comme une rose*, s’ils ne connaissent déjà ces EFM. On peut donc se baser sur le taux de réussite de l’épreuve 1 (rétention) pour déduire qu’avant la session d’apprentissage les sujets de cette présente recherche connaissent un maximum de 10,94% des 94 EFM évaluées (car il est possible que la bonne réponse ait été trouvée par chance).

Puisque la rétention des EFM est le plus souvent considérée comme plus difficile que leur compréhension, nous sommes surprise de constater que, contrairement à ce qui est observé au pré-test, aux deux post-tests immédiat et différé, les scores obtenus par nos étudiants pour l'épreuve 1 (rétention) (84,37% et 89,76%) sont significativement supérieurs à ceux obtenus pour l'épreuve 2 (compréhension) (71% et 79,95% respectivement). D'autant plus qu'en comparaison avec la recherche réalisée par Boers (2001) dont l'objectif était de mesurer l'impact de l'approche d'élaboration étymologique sur l'acquisition des EFM nouvelles, nous avons constaté que, contrairement au cas de nos étudiants, les scores obtenus par les sujets au post-test pour une épreuve de rétention (30,68%) sont nettement inférieurs à ceux obtenus pour la preuve de compréhension (68,89%). Il y a lieu de se questionner sur les facteurs pouvant expliquer cette différence observée dans les résultats de nos étudiants.

- *Les effets des épreuves*

Tout d'abord, il est raisonnable de penser qu'il y a un apprentissage lors de la complétion des épreuves 1 et 2, étant donné que ces épreuves sont les mêmes en pré-test et en post-tests. La complétion de ces épreuves, considérée comme des rencontres «supplémentaires» avec les EFM étudiées, permettrait aux étudiants de faire davantage attention aux détails des EFM et de renforcer de cette manière leur rétention dans la mémoire. Cependant, étant donné que, dans ces épreuves, les contextes dans lesquels les EFM à évaluer sont employées, restent toujours les mêmes en pré-test, en post-test immédiat et en post-test différé, on peut croire que les rencontres répétées avec des EFM étudiées n'éclaireraient pas davantage leur signification et par conséquent, ne favoriseraient pas la compréhension de ces EFM par nos étudiants. Autrement dit, la

rencontre répétée avec des EFM lors de la passation des épreuves contribuerait à renforcer la rétention des EFM étudiées plutôt que leur compréhension.

Par ailleurs, la caractéristique de la tâche à accomplir pourrait être un facteur susceptible d'expliquer en partie le score plus élevé obtenu par nos étudiants pour l'épreuve 1 (rétention). En effet, pour l'épreuve 1, nos étudiants ont à choisir parmi les 16 items fournis, qui, à part quatre leurres, sont tous bien connus des nos sujets car s'ils sont nouveaux pour les étudiants, ils doivent être traités lors de la session d'apprentissage. Cependant, pour l'épreuve 2 (compréhension), les étudiants ont à choisir parmi les 12 expressions fournies qui ne font pas l'objet de traitement lors de la session d'apprentissage. Il est très possible, en dépit de nos efforts entrepris lors de l'étude pilote pour identifier les termes inconnus et les remplacer par ceux censés être familiers pour des étudiants de ce niveau, que les termes de certaines de ces expressions (tels que *épargner* et *calomnier* dans les expressions respectives *épargner pour les jours difficiles à venir* et *calomnier ou dire du mal*) ou que des expressions mêmes sont inconnues de nos étudiants, ce qui est à l'origine d'un mauvais choix des expressions équivalentes et est donc à l'origine d'une réponse erronée.

- *Les effets de l'approche de traduction/comparaison*

Si on croit que la compréhension d'une unité lexicale de la L2 ne peut être complète que lorsqu'il y a une multiplication des rencontres avec des contextes significatifs et variés, qui éclairent bien ses nuances (Théophanous, 2001), le format de présentation des EFM seules, isolées de tout contexte de l'approche de traduction/comparaison, pourrait ne pas être le format idéal pour leur compréhension appropriée. Sans contextes significatifs, les

étudiants vietnamiens auraient du mal à saisir, par exemple, les nuances très fines qui différencient les EFM telles que *avoir un poil dans la main* vs  *paresseux comme une couleuvre*; *bonne poire* vs *dindon de la farce*; *pour des prunes* vs *pour le roi de Prusse* ou *en un tour de main* vs *en un clin d'œil*. Ce manquement de contextes authentiques, variés et significatifs dans l'approche de traduction/comparaison, serait alors considéré comme un facteur pouvant limiter une compréhension appropriée des EFM étudiées par nos étudiants. Par ailleurs, il se peut aussi que l'approche de traduction/comparaison qui développe l'attention que les apprenants portent sur des images concrètes sous-jacentes à deux EFM équivalentes dans deux langues considérées, lesquelles sont connues pour leur valeur potentielle pouvant augmenter la capacité d'une conservation des unités lexicales nouvelles dans la mémoire (Shapiro, 2005), favoriserait en particulier leur rétention.

Ainsi, les données confrontées aux hypothèses ci-haut nous amènent à penser que l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison peut avoir un effet important sur la rétention des EFM nouvelles. Cette conclusion gagnerait à être validée dans une étude ultérieure.

### **5.5 Les données mises en relation avec la quatrième sous-question**

Notre quatrième sous-question de recherche est en lien avec l'hypothèse qui stipulait que l'approche d'enseignement par traduction/comparaison peut avoir un effet différent sur l'acquisition des EFM de nature différente. En effet, l'observation du travail pratique des étudiants durant l'intervention nous a permis de remarquer que la difficulté d'apprentissage d'une EFM donnée semble être déterminée par de nombreux facteurs interreliés: sa partie du discours, son degré de transparence sémantique et la distance que les apprenants perçoivent entre l'expression linguistique et la métaphore sur laquelle

s'appuie cette EFM et son expression correspondante de la L1. Afin de pouvoir confirmer ou rejeter cette hypothèse, nous allons analyser et essayer d'interpréter les scores des EFM les mieux réussies et les moins réussies dans les deux épreuves 1 et 2.

- *La partie du discours des EFM*

Aucune différence significative n'a été observée entre les scores des quatre classes d'EFM évaluées de l'épreuve 1 (rétention) en post-test immédiat, un moment crucial mesurant l'effet immédiat de l'approche de traduction/comparaison sur la capacité à retenir les EFM traitées. Cela semble nous permettre de penser que la partie du discours des EFM n'est pas un facteur qui influe sur la capacité de nos apprenants à les retenir. La différence significative observée entre la moyenne de bonnes réponses de la classe adjectivale et celle de la classe adverbiale en post-test différé semble confirmer notre hypothèse qui a stipulé que les EFM adjectivales sont plus faciles à retenir que les EFM adverbiales.

Cependant, en examinant les scores obtenus par nos étudiants pour l'épreuve 2 (compréhension), nous sommes très surprise de constater que les scores obtenus pour les classes verbale et nominale sont significativement supérieurs à ceux obtenus pour la classe adjectivale aux trois temps de mesure. En principe, dans l'acquisition des nouvelles EFM, la compréhension des EFM verbales et nominales est considérée comme plus difficile que celle des EFM adjectivales. De plus, les EFM verbales et nominales choisies pour cette présente recherche sont, dans la plupart des cas, des locutions opaques (par exemple *faire chou blanc*, *poule mouillée*) dont les éléments constitutifs ne permettent pas de deviner le sens métaphorique. Pour leur part, les EFM adjectivales choisies pour ce



présent travail, sont toutes des collocations (*[jaloux] comme un tigre*), dont le sens métaphorique se construit à partir du sens de la base (*[jaloux]*). La compréhension de ces EFM adjectivales ne devrait pas poser de problème pour les apprenants de niveau avancé, surtout pour ceux qui ont déjà suivi le cours théorique lors de notre intervention. Les scores inférieurs obtenus par nos étudiants pour les EFM adjectivales ne peuvent s'expliquer que par la ressemblance des expressions équivalentes (*entièrement, extrêmement, intensément, complètement*), qui les a embarrassés et les a rendus ainsi indécis lors de leur complétion de cette partie de l'épreuve.

En effet, lors de la conception de l'épreuve 2, nous avons pensé enlever de l'épreuve 2 la partie concernant les EFM adjectivales qui paraissent trop faciles pour les apprenants car, afin d'avoir la bonne réponse pour la partie des EFM adjectivales de l'épreuve 2, il suffit aux étudiants d'identifier deux leurres parmi les expressions équivalentes fournies avant d'en choisir une, peu importe laquelle. Et ce, parce que le collocatif des EFM adjectivales (*comme un tigre*) a toujours un sens d'intensité pouvant être exprimé par des termes qui sont quasi-synonymes tels que *entièrement, extrêmement, intensément, complètement, d'une façon incroyable, au plus haut point*, etc. Ainsi, lors de la conception de l'épreuve 2, notre choix des expressions équivalentes pour les collocatifs des EFM adjectivales est limité par ces termes quasi-synonymes. Finalement, nous avons décidé de garder les EFM adjectivales dans l'épreuve 2 parce qu'elles font partie des EFM traitées lors de la session d'apprentissage et surtout parce qu'elles font réellement partie de la langue française. L'observation faite au cours de l'administration de l'épreuve 2 nous a permis de constater qu'en réalité, nos étudiants ont eu beaucoup de mal avec ces expressions équivalentes. Après la passation des épreuves, ils nous ont dit, par exemple, qu'ils doutaient du fait que toutes ces expressions soient synonymes et qu'à cette étape d'apprentissage, ils n'ont pas

encore totalement assimilé l'idée selon laquelle tous les collocatifs ont un sens d'intensité qui est, lui, porté par toutes ces expressions.

Par ailleurs, pour cette épreuve 2, la différence significative observée au pré-test et au post-test différé entre la moyenne de bonnes réponses de la classe verbale (0,29 et 0,86 respectivement) et celle de la classe adverbiale (0,17 et 0,77 respectivement) ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse selon laquelle les EFM adverbiales sont plus faciles à apprendre que les EFM verbales car la difficulté d'apprentissage des EFM réside surtout dans la rétention de leur forme et dans leur emploi dans la phrase. Ainsi, il nous faudrait d'autres données pour savoir si l'approche de traduction/comparaison a un effet sur la compréhension des EFM de parties de discours différentes. Cependant, identifier la partie de discours des EFM est une composante importante qui aide l'apprenant à mieux comprendre le fonctionnement de cette EFM et à mieux l'employer dans le cadre plus général de la langue. Il nous paraît important qu'elle soit bien explicitée en salle de classe.

Passons maintenant à l'analyse des EFM les mieux réussies et les moins réussies des épreuves 1 et 2 afin d'observer si le degré de transparence sémantique des EFM et la distance existant entre les EFM de la L1 et de la L2 sont liés à la capacité à retenir et à comprendre les EFM.

- *Les variables interlinguales - le degré de transparence sémantique des EFM*

L'analyse des scores des EFM les mieux réussies et les moins réussies, identifiées parmi les EFM des épreuves 1 et 2 au moyen d'une analyse qualitative, nous a permis de remarquer les deux points essentiels suivants.

Premièrement, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, les EFM les mieux réussies telles que *sale comme un cochon*, *coûter les yeux de la tête* sont celles dont les éléments lexicaux constitutifs sont bien connus de nos apprenants. À l'inverse, les EFM formées avec des éléments lexicaux et/ou des associations qui sont totalement nouveaux telles que *mouche du coche*, *faire la fine bouche*, dont le terme *coche* et le syntagme *fine bouche* sont le plus souvent inconnus, figurent parmi les EFM les moins réussies. Il est probable que le sens des EFM formées avec des termes bien connus des apprenants est transparent pour eux, et de cette manière elles représentent une charge d'apprentissage moins grande que celles dont les termes constitutifs sont jusqu'alors totalement nouveaux pour les étudiants (Bogaards, 2001).

Deuxièmement, on peut croire que le lien entre l'image se dégageant du sens littéral des EFM et leur sens métaphorique influe aussi sur la capacité à les comprendre et les retenir (Boers et Demecheleer, 2001; Cédar, 2004). Plus ce lien est évident pour les apprenants de la L2, plus l'EFM est facile à comprendre et à retenir. Cela semble expliquer pourquoi nos apprenants réussissent mieux les EFM telles que *rouge comme une tomate*, *sale comme un cochon* dont le sens métaphorique émane directement du sens littéral et les EFM telles que *avoir le bras long*, *coûter les yeux de la tête* dont la métaphore est vivante et pour lesquelles le lien entre le sens métaphorique et le sens littéral est assez évident pour les apprenants natifs du vietnamien. À l'inverse, il est plus difficile à comprendre et à retenir les EFM telles que *faire la fine bouche*, *fier comme un pou*, car les apprenants ont effectivement beaucoup de mal à établir le sens littéral de ces deux EFM et leur sens métaphorique respectif 'se montrer difficile, exigeant' et 'très fier'. Cela semble expliquer pourquoi nos étudiants ont obtenu un score relativement bas pour ces EFM.

L'apprentissage de ces EFM, qualifiées d'opaque et de semi-opaque demanderait aux apprenants de la L2 une charge cognitive plus grande.

- *Les variables intralinguales - la distance entre les EFM équivalentes de la L2 et de la L1*

À la lumière des analyses effectuées sur les EFM les mieux réussies et les moins réussies des épreuves 1 et 2, nous avons pu remarquer que, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, la difficulté d'apprentissage des EFM semble être très fortement liée à la distance que les apprenants sont susceptibles de percevoir entre les métaphores ou les images conventionnelles associées à ces EFM et celles de leur propre langue (Boers et Demecheleer, 2001). Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre *présentation des résultats*, pour les apprenants natifs du vietnamien, les connaissances du monde 'les yeux sont très précieux' de l'EFM *coûter les yeux de la tête* et 'trois pommes ne font pas une très grande hauteur' de l'EFM *haut comme trois pommes* sont tout à fait proches de leur perception. Leur sens métaphorique est donc pour eux facile à comprendre, ce qui aurait contribué à leur réussite de ces EFM - l'EFM *coûter les yeux de la tête*: 96,6% pour l'épreuve 1 (rétention) et 92,2% pour l'épreuve 2 (compréhension); l'EFM *haut comme trois pommes*: 96,9% pour l'épreuve 1 (rétention) et 92,2% pour l'épreuve 2 (compréhension).

Cependant, le score relativement bas obtenu par les apprenants vietnamiens pour les EFM françaises - telles que *faire la mouche du coche* (68,8% en rétention et 57,8% en compréhension) et *faire la fine bouche* (64,2% en rétention et 62,5% en compréhension) - s'expliquerait par le fait que les métaphores sur lesquelles s'appuient ces EFM n'existent

pas dans la culture vietnamienne et elles sont perçues donc par les apprenants natifs du vietnamien comme «étranges» . Afin de bien comprendre et retenir les EFM de ce type, les apprenants doivent d'abord bien assimiler leur métaphore conventionnelle.

En mettant les interprétations ci-dessus en lien avec les activités de l'approche de traduction/comparaison qui visent à permettre aux apprenants:

- d'identifier et de comprendre des éléments lexicaux constituants des EFM et leurs associations,
- de mettre en valeur l'image se dégageant du sens littéral de l'EFM,
- de rendre explicite le lien entre le sens littéral de l'EFM et son sens métaphorique et
- d'être plus sensible à la distance entre la métaphore conventionnelle de l'EFM à apprendre et celle de sa propre langue-culture,

notre réponse à la quatrième sous-question de recherche est comme suit: l'approche de traduction/comparaison pourrait faciliter et maximaliser l'acquisition des EFM qui semblent opaques et dont la métaphore est différente de l'EFM équivalente de la L1 des apprenants.

## **5.6 Les données mises en relation avec la cinquième sous-question**

Notre cinquième sous-question de recherche porte sur l'effet de l'approche de traduction/comparaison sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées. Il nous semble intéressant de savoir quels sont les scores que les sujets de quelques autres recherches ont obtenus pour une épreuve de production/traduction. Le tableau XXIV présente les données des recherches de Boers (2000), dont les sujets ont étudié les EFM avec les approches d'élaboration étymologique et de métaphore conceptuelle.

**Tableau XXIV. Les scores de production dans les recherches de Boers (2000)**

Auteur et date de publication	Mode d'enseignement	Nombre d'EFM à traiter	Post-test immédiat	Post-test différé
Boers (2000)	Élaboration étymologique	27	71%	nil
Boers (2000)	Métaphore conceptuelle	20	56.5%	nil

Ainsi, le score obtenu par les sujets de Boers (2000) qui ont étudié les EFM avec l'approche de métaphore conceptuelle est de 56.5% et celui des sujets qui ont étudié avec l'approche d'élaboration étymologique est de 71%. Boers a interprété ces résultats comme la manifestation d'un effet positif des deux approches respectivement utilisées sur la connaissance productive des EFM étudiées. Or, plusieurs sources de données indiquent que les connaissances des apprenants en la matière est plutôt problématique. Par exemple, afin d'évaluer le niveau de connaissance des EFM chez les étudiants natifs du thaï de niveau avancé en anglais, Cédar (2004) les a priés de traduire en anglais 15 EFM thaï ayant toutes une EFM anglaise équivalente. Ces étudiants ont pu produire seulement 8% des EFM attendues. Dans une autre recherche, Cédar a demandé à 31 autres étudiants natifs du thaï, de niveau avancé en anglais, de trouver pour 13 EFM thaï leurs EFM pragmatiquement équivalentes en anglais. Les résultats ont démontré que seulement moins de 6% des EFM anglaises demandées ont été correctement produites. Pour leur part, nos étudiants, qui ont étudié les EFM avec l'approche de traduction/ comparaison, ont obtenu un score de 71,88% en post-test immédiat et de 93,33 en post-test différé. Il nous semble alors judicieux de penser que l'approche de traduction/ comparaison utilisée peut avoir un impact très positif sur la connaissance productive des EFM étudiées.

Rappelons que les 26 items retenus pour l'épreuve 3 ont été choisis de façon à ce que les six cas, qui semblent poser des problèmes d'emploi lors du passage de la L1 en L2, soient représentés. En examinant de près les résultats obtenus pour chacun de ces cas, nous avons constaté que les résultats obtenus pour le cas 1 (71,88% en post-test immédiat et 78,00% en post-test différé) et pour le cas 5 (75, 00% en post-test immédiat et 81, 75% en post-test différé) sont relativement bas par rapport à ceux des autres cas dont les scores varient entre 82,37% et 93,50%. Le cas 1 comprend des items 1, 2, 3 et 4, dont la partie du discours est différente de celle de leurs équivalentes en vietnamien. Le cas 5 est constituée des items 6, 8, 19 et 22 qui sont des collocations ou locutions comme leurs équivalents en L1 mais dont la partie du discours est différente de leur EFM équivalente du vietnamien aussi. Les bas scores obtenus à ces deux cas semblent confirmer notre remarque faite lors de la passation de l'épreuve 3: nos étudiants vietnamiens ont beaucoup de difficulté pour traduire du vietnamien en français les phrases contenant les EFM dont la partie de discours est différente de celle des EFM équivalentes du français. Par exemple, lors de la traduction de la phrase écrite en vietnamien qui contient une EFM adjectivale:

*Thảo là một người. ruột. để. ngoài. da, nên. nhiều. người. không. ưa.*

Litt. [Thao. être. un. personne. entraille. laisser. extérieur. peau. alors .beaucoup. gens.non .aimer]

Refor: [Thao est une personne dont les entrailles sont laissées hors de la peau, c'est pourquoi beaucoup de gens ne l'apprécient pas]

Dans leur traduction, nous avons remarqué une nette tendance à utiliser l'EFM nominale *tête de linotte* en tant qu'adjectif comme son équivalent du vietnamien *ruột. để. ngoài. da*. La phrase traduite par les étudiants est souvent comme suit: *Thao est une personne de tête*

*de linotte, alors beaucoup de gens ne l'aiment pas* (cet exemple est tiré du travail effectué par l'étudiant identifié par le numéro SE28, en post-test différé). Cependant, la traduction attendue doit être: *Thao est une tête de linotte, c'est pourquoi beaucoup de gens ne l'apprécient point*, où l'EFM *tête de linotte* est employée en tant que nom féminin. Cet exemple nous montre que la difficulté de traduction ne réside pas dans le choix de l'EFM équivalente, mais plutôt dans l'emploi approprié de cette EFM en fonction de sa partie du discours. Ce problème, qui persiste jusqu'au post-test différé, soit deux semaines après la session d'apprentissage, est dû surtout à la non-correspondance entre les parties du discours des EFM équivalentes dans les deux langues en contact. Ainsi, nous pouvons dire que les EFM dont la partie du discours est différente de celle de leurs EFM équivalentes en L1 sont plus difficiles à produire. Il est confirmé une fois de plus qu'il est indispensable de préciser la partie du discours de chaque EFM lors de cours pratiques sur les EFM de la L2, surtout lorsqu'elle est différente de celle de son EFM équivalente en L1.

Il s'agira maintenant de s'attarder plus longtemps sur les fondements susceptibles d'étayer l'affirmation suivant laquelle l'approche de traduction/comparaison peut avoir un effet sur la connaissance productive (traduction) des EFM étudiées. D'abord, il arrive très souvent que les apprenants de niveau avancé ignorent qu'il existe bel et bien des EFM pragmatiquement équivalentes dans la L1 et la L2. Lorsqu'il faut traduire une EFM donnée, nombreux sont les étudiants pour qui trouver une EFM équivalente dans l'autre langue est un très grand défi (Cédar, 2004, p.174). Même quand les apprenants connaissent d'une façon appropriée les EFM de leur L1, il n'est ni naturel ni facile pour eux de trouver celle qui est équivalente à l'EFM à apprendre. Pour ce faire, il leur faut du temps pour effectuer une recherche puis une analyse. C'est d'autant plus difficile pour eux



lorsqu'il faut trouver pour l'EFM de la L1 une EFM équivalente en L2, car ils ne connaissent pas les EFM de la L2 d'une façon appropriée. Les activités pratiques proposées par l'approche de traduction/comparaison sensibilisent les apprenants non seulement à l'existence des EFM équivalentes en L1 et L2, mais aussi aux quatre types d'équivalences possibles qui sont identifiées lorsque la comparaison a lieu (mêmes métaphore conceptuelle et expression linguistique; même métaphore conceptuelle mais expression linguistique différente; métaphore conceptuelle différente; même sens littéral mais sens métaphorique différent). De plus, en dirigeant les apprenants vers les ressources existantes telles que des dictionnaires des locutions et des expressions monolingues et bilingues, des répertoires d'EFM qui sont constitués des deux langues considérées (en l'occurrence ici le vietnamien et le français), ces activités facilitent grandement leur recherche d'une EFM équivalente. Par la suite, l'identification des EFM équivalentes en langue maternelle, plus ou moins similaires à des EFM à apprendre, aide les étudiants à minimiser la frustration et surtout à construire un lien significatif entre le stock disparate d'EFM de L2 avec celui, très riche et très solide, de la L1. On peut imaginer que les apprenants, ayant intégré dans leur répertoire deux formes lexicales, ont à leur disposition deux images faisant référence à deux EFM et seront alors bien outillés pour relever le défi lors de la traduction des EFM de la L1 en L2 et vice versa. En d'autres termes, les scores relativement élevés obtenus pour l'épreuve 3 (production/traduction) de cette étude semblent attester que nos étudiants ont bien profité des bénéfices des activités proposées par l'approche de traduction/comparaison, ce qui leur permet d'avoir ainsi une bonne connaissance productive (traduction) des EFM étudiées.

En résumé, les résultats de nos expérimentations ont confirmé l'efficacité de l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison et validé son effet déterminant sur

la compréhension, la rétention ainsi que la production (traduction) des EFM étudiées. Il s'agira désormais de tirer quelques implications didactiques possibles de ces résultats.

## **Chapitre 6**

### **Conclusion**

## Avant-propos

Ce dernier chapitre sera consacré d'abord à une conclusion générale. Ensuite vient la discussion sur les contributions possibles de cette étude, notamment sur ses implications pédagogiques dans le domaine de la pédagogie des langues secondes. Finalement, l'examen des limites de la recherche ainsi que les recommandations pour de futures recherches seront présentés.

### 6.1 Conclusion générale

A l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, le vocabulaire constitue un domaine de recherche très dynamique. Sans nier l'importance des stratégies d'inférence et des bénéfices de la lecture sur l'apprentissage implicite du vocabulaire, les didacticiens conviennent de plus en plus qu'un enseignement explicite du vocabulaire augmente l'intérêt pour l'apprentissage du vocabulaire et stimule la motivation des élèves (Théphanous 2001). Si on est d'accord que le but de l'enseignement explicite du vocabulaire est d'enrichir le bagage lexical de l'apprenant, l'enseignement/apprentissage des ensembles lexicalisés préfabriqués (*veuillez agréer, mesdames, messieurs, mes salutations les plus distinguées*) et de la métaphore (*tête* - siège des idées, de la mémoire, du jugement) ouvre une voie privilégiée dans cette direction. En ce sens, les **expressions** couramment utilisées dans le langage quotidien des locuteurs natifs telles que *riche comme Crésus*, *promesse de Gascon*, *sucrer les fraises*, qui sont à la fois **figées** (préfabriquées et lexicalisées) et **métaphoriques**, doivent recevoir une attention particulière au sein de l'enseignement du vocabulaire d'une L2. En réalité, malgré les recherches abondantes portant sur les EFM, ces unités lexicales ne reçoivent pas encore toute l'attention qu'elles méritent dans la salle de classe. Souvent, les

enseignants de la L2 n'en tiennent pas compte. La seule option disponible pour les apprenants est de les mémoriser. Afin d'améliorer une telle situation, la recherche décrite dans les chapitres précédents s'est donné pour but de mieux combler cet écart séparant les connaissances déjà développées sur les EFM et sur les théories d'apprentissage et leurs applications pratiques dans une classe de langue. Après avoir examiné les approches d'enseignement des EFM qui sont aujourd'hui disponibles, nous avons proposé l'approche de traduction/comparaison qui nous semble s'adapter au contexte de la présente étude, soit l'enseignement des EFM du français langue seconde étudiées par des étudiants natifs du vietnamien.

À notre connaissance, cette recherche, en plus de ses apports théoriques, est la première tentative visant à proposer, d'une façon précise, des démarches pratiques utilisant l'approche de traduction/comparaison dans l'enseignement des EFM de FL2 à des étudiants natifs du vietnamien. Pour autant que nous sachions, c'est aussi la première recherche qui a démontré empiriquement l'efficacité de l'approche de traduction/comparaison. Le principe général qui sous-tend une telle démarche est basé sur l'idée que l'enseignant est plus apte à guider efficacement l'apprenant et à le rendre plus actif dans son apprentissage s'il utilise les stratégies d'apprentissage qui sont spontanément utilisées. Conformément à des études menées par Lontas (1999) et Cédar (2004), l'approche de traduction/comparaison ici développée repose également sur l'idée qu'encoder verbalement et visuellement des EFM non familières grâce à la mise en évidence de l'image qui les sous-tend peut faciliter leur rappel et que traduire ces EFM en L1 tout en les comparant avec des EFM équivalentes de la L1 peut créer une clarté cognitive et une conscience de la particularité linguistique de ces EFM. Dans un premier temps, nous avons mis en œuvre des activités pratiques permettant un enseignement

systématique des EFM dans la salle de classe. Lors de la conception de ces activités, nous avons mis l'accent, entre autres, sur le processus de traduction (traduction littérale et traduction du sens métaphorique). Nous avons notamment raffiné les opérations de comparaison qui tiennent compte de plusieurs paramètres tels que la partie du discours, la métaphore, le sens métaphorique et le sens littéral des EFM. Dans un deuxième temps, une intervention cherchant à savoir à quel point les démarches proposées étaient fonctionnelles, a été réalisée. Les résultats obtenus par nos sujets pour les trois épreuves, conçues en vue de mesurer l'effet de cette étude, tendent à confirmer qu'effectivement l'approche de traduction/ comparaison peut avoir un effet très positif sur l'enseignement/apprentissage des EFM.

## **6.2 Contributions de la recherche**

Les contributions de notre recherche sont de deux ordres, l'un théorique, l'autre pratique. D'abord, sur le plan théorique, notre recherche contribue à consolider les bases théoriques de la didactique du vocabulaire des langues secondes. Elle souligne l'intérêt des théories de la sémantique cognitive, des niveaux de traitement, du double codage et de l'analyse contrastive. Sur le plan pratique, la contribution de la présente recherche se situe à plusieurs niveaux. Tout d'abord, dans la foulée des travaux de MacLennan (1994), Deignan, Gabrys et Solska, (1997), Lennon (1998), Irujo (1993), Lontas (1999), Boers et Demecheleer (2001), Li (2003) et Cédar (2004), cette étude souligne la nécessité et la possibilité d'un enseignement systématique des EFM dans une salle de classe. Ensuite, elle jette de la lumière sur les différentes approches d'enseignement des EFM maintenant disponibles telles que l'approche d'élaboration étymologique, l'approche de métaphore conceptuelle et l'approche pragmatique. Elle illustre en particulier, dans certains

contextes spécifiques d'enseignement de la L2, l'intérêt de l'approche d'enseignement des EFM par traduction/comparaison. En apportant des données empiriques permettant de valider l'efficacité de l'approche de traduction/comparaison, l'étude actuelle aidera les enseignants à être mieux outillés pour mettre sur pied des programmes d'intervention portant sur l'enseignement des EFM dans les cours de langues secondes, notamment de FLS. Enfin, elle ouvre la voie à de nouvelles recherches qui pourraient explorer davantage les liens entre la capacité des apprenants à comprendre, à retenir et à produire des EFM nouvelles et les différents modes d'enseignement/apprentissage des EFM dans différents contextes. Parallèlement à ces points positifs, nous ne pouvons pas ne pas souligner que malgré toutes les précautions prises par la chercheuse, cette étude a ses limites. Ces points seront développés plus largement lorsque les recommandations pédagogiques seront formulées.

### **6.3 Recommandations pédagogiques**

Les résultats de cette présente recherche suggèrent fortement que les EFM en tant que partie intégrante du vocabulaire peuvent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite et systématique. En d'autres termes, afin d'augmenter le volume du vocabulaire des étudiants d'une langue seconde, il convient que l'enseignement des EFM soit sérieusement pris en compte dans les pratiques pédagogiques et dans la conception de matériels didactiques. Pour cette fin, nous essayons de formuler nos suggestions en deux volets: l'organisation générale du cours puis ses activités pratiques.

- *L'organisation générale du cours*

Il s'agit d'abord de se questionner sur le moment opportun pour introduire les EFM de la L2 dans le programme d'enseignement. Dans le domaine de didactique des langues secondes, les experts reconnaissent l'existence de nombreux facteurs influençant l'acquisition du vocabulaire. De façon générale, ces différents facteurs sont regroupés en:

- facteurs linguistiques (la compétence linguistique de l'apprenant dans la L2)
- facteurs cognitifs (en lien avec l'âge de l'apprenant, son intelligence, ou à ses connaissances en L1) et
- facteurs socio-psychologiques (motivations de l'apprenant en lien avec des objectifs de son apprentissage).

Lorsqu'il s'agit de déterminer le moment pour introduire les EFM dans la salle de classe, il paraît important de prendre en considération deux facteurs en particulier. Premièrement, étant donné les difficultés d'apprentissage qui concernent le vocabulaire en général, mais qui sont doubles pour les EFM, puisqu'elles supposent la connaissance du sens littéral de leurs éléments constitutants et la capacité à les interpréter de manière figurée, il semble qu'un seuil de compétence lexicale est nécessaire avant que les apprenants puissent négocier efficacement le sens métaphorique des EFM nouvelles. Il est alors fortement conseillé d'inclure les EFM au programme conçu pour des étudiants de niveau intermédiaire ou avancé en L2, étudiants dont les connaissances linguistiques de base en L2 sont censées être suffisamment solides. Deuxièmement, puisque les EFM impliquent une mise en relation de signes et sont plus difficiles à comprendre que les autres unités lexicales, il est conseillé d'enseigner les EFM aux apprenants qui savent déjà qu'il est permis d'énoncer une chose en voulant transmettre autre chose et sont déjà capables d'opérer des mises en correspondance et de différencier les relations de ressemblances, différences et identité entre des signes que la métaphore met en relation. De plus, pour



être en mesure de comparer en précisant les similarités ainsi que les divergences existantes entre les EFM de la L1 et celles de la L2, il est important que l'apprenant ait une connaissance de la L1 suffisante.

Sur le plan pédagogique, étant donné qu'il n'existe pas une seule approche qui soit la plus efficace dans tous les cas (Bogaards, 1994), il semble pertinent de souligner que l'approche de traduction/comparaison ne vise pas à se substituer aux autres approches d'enseignement/apprentissage du vocabulaire en général, et à l'enseignement/apprentissage des EFM en particulier. Il serait souhaitable qu'elle soit intégrée à d'autres approches d'enseignement /apprentissage des EFM. Par exemple, le temps et l'attention nécessaires pour chacune des EFM à apprendre devraient fluctuer en fonction du niveau de transparence sémantique de ces EFM et de la distance entre ces EFM et les EFM équivalentes en L1 des apprenants. Par ailleurs, étant donné les mérites de l'approche de la métaphore conceptuelle (Kovecses et Szabo, 1996; Boers, 2000, Li, 2003), qui sont largement examinés dans la partie *Cadre théorique* de ce travail, il est recommandé que cette approche soit une technique complémentaire à la méthode de traduction/comparaison. À titre d'exemple, la compréhension et la rétention des EFM qui seront traitées avec l'approche de traduction/comparaison telles que:

- *baisser les bras*
- *avoir le bras long*
- *être le bras droit*
- *à tour de bras*

pourraient être maximisées si la régularité impliquée dans ces EFM (ces EFM sont considérées comme des instanciations de la même métaphore conceptuelle: LE(S) BRAS EN TANT QU'INSTRUMENT(S) DE L'ACTION) est alors mise en évidence. En outre,

les données empiriques de diverses études (Boers et Demecheleer, 2001; Boers, Demecheleer et Eyckmans, 2004) ont prouvé que l'approche d'élaboration étymologique peut également aider l'étudiant d'une L2 à mieux comprendre et retenir des EFM nouvelles. Il s'agira ici de recommander très fortement, lorsqu'il est possible, d'attirer aussi l'attention des apprenants sur l'origine des EFM de la L2.

Si l'on considère que l'enseignement/apprentissage des EFM n'est qu'un cas particulier de celui de l'enseignement du vocabulaire, les stratégies choisies par les enseignants dans l'enseignement du vocabulaire sont fondamentalement applicables à celui des EFM. On peut, par exemple, conseiller à l'apprenant d'utiliser la méthode des fiches, qui est très efficace pour la consolidation de la connaissance lexicale. Cette méthode préconise que l'apprenant écrit l'EFM à apprendre sur une fiche. Cette EFM est accompagnée d'un contexte ou des informations nécessaires la concernant telle que sa partie du discours qui se trouvent du même côté de la fiche alors que son équivalent de la L1 se trouve au dos de la fiche. Par ailleurs, il convient que les enseignants aient à leur disposition un répertoire des EFM qu'ils peuvent choisir en fonction de circonstances d'enseignement. En guise d'exemple, il serait utile pour un professeur qui enseigne le français aux étudiants natifs du vietnamien, de disposer d'une liste des EFM en français et en vietnamien qui sont formées avec des mots du corps, des noms des animaux, des plantes et des couleurs, etc. Lorsque le besoin se fait sentir ou que la circonstance est favorable, il peut introduire ces EFM dans un de ses cours sur le vocabulaire. Toutefois, si on croit que l'investissement personnel de l'apprenant dans l'appropriation d'un nouveau vocabulaire est un facteur très important, il est alors conseillé de solliciter l'intérêt personnel de l'apprenant pour l'impliquer dans la recherche et dans la sélection des EFM à traiter en classe. Par exemple, après le cours théorique et le cours d'initiation, on pourrait toujours demander à

des apprenants de trouver d'autres EFM qui les intéressent pour les traiter ensemble en classe.

- *Les activités pratiques du cours*

L'interprétation des résultats de notre recherche mène à différentes réflexions didactiques d'ordre pratique. Ainsi dans ce volet, il s'agit exclusivement de recommandations plus spécifiques touchant à l'enseignement systématique des EFM d'une langue seconde en salle de classe.

*a. Partie théorique*

Pour introduire les apprenants d'une langue seconde dans le royaume des EFM, de prime abord, il est crucial de les sensibiliser à l'omniprésence des EFM et de développer leur prise de conscience de l'importance des EFM dans le discours et dans la maîtrise d'une langue seconde. Ensuite, il convient d'apprendre aux apprenants à reconnaître les EFM lorsqu'ils les voient ou les entendent (Irujo, 1993; Arnaud et Savignon, 1997 et Mantyla, 2004). Pour ce faire, il incombe à l'enseignant d'exposer les points suivants:

- Les EFM ont toutes une origine
- Les syntagmes constituant les EFM ont tous deux sémantismes: sens littéral et sens métaphorique
- Les EFM ont un rapport idéologique avec l'idée, la pensée de la communauté linguistique
- Les EFM sont bloquées au niveau de certaines transformations syntaxiques
- Les EFM sont généralement intraduisibles littéralement dans une autre langue.

Lors du cours d'introduction, la tâche de l'enseignant est aussi de rendre l'apprenant conscient de la nature motivée des EFM, ce qui leur permet de deviner le sens métaphorique d'une EFM nouvelle. Plus concrètement, il convient que l'apprenant sache que la motivation des EFM vient souvent d'une combinaison de deux ou de plusieurs sources (des contextes linguistique et pragmatique, des indices lexicaux - sens des mots constitutifs de l'EFM, de l'origine et/ou de l'image sous-jacente à l'EFM, ou encore de la connaissance conventionnelle et culturelle). La motivation des EFM est une matière de degré, et est sujette à de nombreux facteurs interreliés: la clarté de leurs éléments lexicaux constitutifs et de leur origine étymologique; la distance entre ces EFM et celles équivalentes de la L1; et la familiarité des apprenants avec des conventions spécifiques et/ou avec le thème métaphorique dont l'EFM fait partie. Il serait utile en outre de faire la distinction explicite entre les notions de collocation et de locution. Par ailleurs, il est important d'explicitier la partie du discours préétablie des EFM afin d'aider les apprenants à mieux les employer dans la phrase.

Un des moments cruciaux du cours d'introduction doit être la mise en évidence des quatre possibilités de correspondance entre les EFM de deux langues en contact, à savoir:

- Les EFM parfaitement identiques qui ont le même sens métaphorique, la même métaphore conceptuelle et la même expression linguistique
- Les EFM semi-identiques qui ont le même sens métaphorique et la même métaphore conceptuelle, mais dont l'expression linguistique est différente
- Les EFM totalement différentes qui ont le même sens métaphorique, mais dont la métaphore conceptuelle sous-jacente et l'expression linguistique sont différentes
- Les EFM de «fausse ressemblance» qui ont le même sens littéral, mais dont le sens métaphorique est entièrement différent.

Enfin, afin de faciliter les recherches autonomes des apprenants, il est crucial de les diriger vers des ressources existantes en matière d'EFM telles que les dictionnaires des locutions et des expressions monolingues et bilingues, les répertoires des EFM des deux langues en contact, ainsi que les sites Internet les traitant.

*b. Partie pratique*

Le plus important maintenant est de proposer des activités pratiques empiriquement testées pouvant aider les apprenants à mieux comprendre et retenir les EFM nouvelles. Étant donné que lors du traitement d'une EFM nouvelle, le sens littéral des éléments la constituant est activé en premier et que son sens métaphorique n'émerge que quand les indices le concernant sont trouvés (Cacciari et Tabossi, 1988; Cacciari et Gluckberg, 1991; et Cacciari's, 1993 cités par Chan, 2006; et Liontas, 1999), il est recommandé d'inviter les apprenants à traduire le sens littéral des EFM en L1. Cette activité a d'abord pour objectif d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de l'EFM de manière à s'assurer que le sens littéral des termes constitutifs de l'EFM ainsi que leurs comportements grammaticaux soient évidents pour les étudiants. Elle vise également à évoquer dans l'esprit des apprenants l'image mentale picturale et concrète qui se dégage de la signification littérale des EFM. Un des moyens d'atteindre cet objectif est l'accès au dictionnaire bilingue ou monolingue ou le recours à l'aide du professeur et des autres étudiants.

Puisque la signification métaphorique des EFM peut être vue comme motivée plutôt qu'arbitraire et que nous pouvons compter sur notre connaissance générale et linguistique pour comprendre des EFM de la L2 (Guiraud, 1973; Lazar, 1996; Kovecses et Szabo

1996; Lennon, 1998; Liontas, 1999 et Boers, 2001), on peut toujours encourager les apprenants à essayer d'inférer le sens métaphorique des EFM nouvelles par eux-mêmes avant de recourir au dictionnaire ou à l'aide de leur professeur. Toutefois, pour s'assurer qu'ils soient aptes à le faire, il est souhaitable que les apprenants soient formés à utiliser une gamme de stratégies d'inférence (Schmitt, 1997; Tréville, 2000 et Nation 2001), leur permettant d'obtenir une représentation cohérente et exacte du contenu de l'EFM nouvelle. Comme le soulignent de nombreux auteurs tels que Lazar (1996), Kovecses et Szabo (1996), Lennon (1998), et Boers (2001), l'enseignant peut encourager l'apprenant à exploiter consciemment les éléments lexicaux constitutifs de l'EFM. Par exemple, pour comprendre l'EFM *se creuser la tête* qui signifie 'réfléchir avec insistance', les apprenants peuvent se baser sur la signification de ses termes tels que *creuser* - 'rendre creux en enlevant de la matière' - et *tête* - 'siège des idées, de la mémoire et du jugement' - pour déduire que cette EFM signifie, grosso modo, - 'fouiller les têtes pour trouver des idées'. L'enseignant peut aussi encourager les apprenants à recourir aux connaissances générales, culturelles et conventionnelles. Prenons l'exemple des EFM *manger comme un cochon* qui signifie 'manger très salement ou d'une manière vorace' et *tuer la poule aux œufs d'or* qui signifie 'détruire une source d'abondants profits futurs pour un petit profit immédiat'. L'apprenant est alors encouragé à se référer à la manière dont les cochons mangent en réalité, ou à leur connaissance de la fable de la Fontaine *la poule aux œufs d'or* qui donne naissance à cette EFM. Cependant pour comprendre l'EFM *cœur d'or* qui signifie 'personne charitable, généreuse, sensible' l'apprenant peut se référer à la connaissance conventionnelle partagée par tous les locuteurs natifs: le cœur est, pour les francophones, le siège de l'affectivité (émotions, sentiments altruistes).

Des chercheurs comme Cédar (2004) ont mis en évidence que, lorsqu'il faut traduire une EFM donnée, nombreux sont les étudiants pour qui trouver une EFM équivalente dans une autre langue est un très grand défi. Or les résultats de la présente étude prouvent que si, lors de l'apprentissage des EFM nouvelles, on donne aux étudiants l'opportunité d'identifier des EFM équivalentes en L1 tout en les guidant dans cette recherche, on peut mettre en place des conditions favorisant considérablement leur réussite dans la traduction (la connaissance productive) des EFM à apprendre. Il est donc fortement suggéré que les apprenants soient invités à trouver pour chaque EFM à apprendre son expression équivalente en L1. Par ailleurs, dans la foulée des travaux de MacLennan (1994), Deignan, Gabrys et Solska (1997), Lennon (1998), Irujo (1993) et Boers et Demecheleer (2001), les résultats de cette étude mènent notamment à penser que, en vue de sensibiliser des étudiants au composant culturel qui est particulièrement marqué dans les EFM et de donner à chacun des étudiants sa propre méthode interculturelle de codage de ce langage métaphorique, il convient de les encourager à faire eux-mêmes une comparaison explicite entre les EFM à apprendre et celles de leur propre langue. Sans nier l'importance que les correspondances et les divergences entre ces EFM soient notées, explicitées lors de cette comparaison, qui doit se baser sur trois aspects précis (*sens littéral, sens métaphorique, métaphore conceptuelle*), on peut cependant admettre que la pertinence des remarques faites par des apprenants en la matière est moins importante que leur véritable implication dans l'analyse détaillée des traits sémantiques et culturels des EFM et leur prise de conscience de la façon dont les EFM de la L1 et de la L2 expriment les mêmes idées. De plus, pour faciliter les transferts positifs et éviter les interférences ou les transferts négatifs, il incombe à l'enseignant d'informer les apprenants sur la distance entre deux cultures véhiculées dans et par les EFM de deux langues et de prévenir les risques d'une

mauvaise interprétation des expressions métaphoriques qui ne se ressemblent que dans leur forme.

Enfin, étant donné que l'apprentissage du vocabulaire d'une langue est une tâche virtuellement infinie, réversible (on peut oublier un mot après l'avoir appris) et graduel (les unités lexicales semblent être assimilées lentement avant d'être solidement ancrées dans la mémoire), il serait pertinent que les apprenants aient l'opportunité de rencontrer les EFM à apprendre à plusieurs reprises, dans des contextes variés et des tâches diverses. Pour ce faire, il est recommandé que les apprenants puissent faire des exercices multiples spécialement conçus. Pour plus de renseignement sur un répertoire de types d'exercices visant à faire pratiquer et à fixer les EFM dans la mémoire de l'apprenant, nous référons nos lecteurs à des auteurs tels que Vigner (1981), Irujo (1993), Lazar, (1996), Lennon (1998) et Lontas (1999). Finalement, afin de permettre à des apprenants de mieux saisir des nuances fines des EFM étudiées, le retour aux textes authentiques où ces EFM sont employées est alors vivement conseillé.

En résumé, en nous inspirant de diverses théories et approches et en nous appuyant sur les résultats de notre étude, nous avons souhaité proposer ci-dessus une approche d'enseignement des EFM permettant aux apprenants d'une langue seconde de mieux acquérir le vocabulaire et la culture de la langue étudiée. Il est temps désormais de discuter des limites de notre recherche et de la direction dans laquelle des futures recherches devraient s'engager.



#### 6.4 Limites de la recherche

De prime abord, nous avons constaté que la méthodologie de la recherche a ses limites, qui sont d'au moins cinq types. Premièrement, le corpus des EFM choisi pour l'intervention représente une limite certaine de notre méthodologie. Cela tant par sa taille que par sa nature. Ainsi 94 EFM ne représentent qu'une partie infime de l'ensemble des EFM françaises que l'apprenant doit avoir à sa disposition. De plus, malgré nos efforts pour effectuer un choix conforme aux critères linguistiques et pédagogiques préétablis, le choix des EFM reste un choix, en partie, subjectif et arbitraire. Par ailleurs, étant donné qu'on peut répartir certaines EFM dans plusieurs catégories (Rey et Chantreau, 1979), la décision de répartir certaines EFM sous la classe verbale, nominale, adjectivale ou adverbiale dans la présente recherche est aussi, en partie, subjective. En guise d'exemple, nous aurions pu aussi regrouper l'EFM adverbiale *au doigt et à l'œil* sous la forme verbale comme suit: [*obéir*] *au doigt et à l'œil*. De nombreuses EFM formées avec *avoir* (*avoir le cœur d'or*) et *être* (*être la fin des haricots*) sont regroupées ici sous la classe nominale, à savoir: *cœur d'or* et *fin des haricots*.

Par ailleurs, il s'agit de certains paramètres que nous n'avons pas pu prendre en considération lors du choix des EFM à traiter. Étant donné qu'il existe beaucoup de modes de classement des EFM (suivant leur partie du discours, leur thèmes métaphoriques ou leur domaine source, en fonction de leur champs sémantique ou de leurs degrés d'opacité ou de transparence sémantique...), croiser tous ces modes de regroupement et veiller à ce qu'il y ait autant d'EFM dans chaque classe examinée serait une difficulté de taille. Pour équilibrer la répartition, soit nous devrions considérer un nombre d'EFM bien plus important que celui de 94 EFM traitées dans ce présent travail, soit nous devrions traiter

aussi les EFM rares ou marginales. Ainsi, nous n'avons pas pu, par exemple, équilibrer les locutions et les collocations entre les quatre classes examinées. En plus, nous n'avons pas pu tenir compte, au départ, de la répartition des quatre types d'équivalence. Le chiffre établi dans le tableau XXV à la fin de notre expérimentation, semble être très intéressant pour une recherche ultérieure, laquelle pourrait explorer davantage l'équivalence entre les EFM du français et du vietnamien ainsi que les possibilités d'une application fructueuse de telle recherche dans l'enseignement des EFM des deux langues concernées.

**Tableau XXV. La répartition des trois types d'équivalence des EFM examinées**

<b>classe</b>	<b>Mêmes métaphore conceptuelle et sens littéral</b>	<b>Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent</b>	<b>Métaphore différente</b>	<b>Expression libre</b>
verbale	1	2	22	0
nominale	1	3	14	4
adjectivale	3	3	16	2
adverbiale	2	4	12	7
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>64</b>	<b>13</b>

Deuxièmement, la méthode de notre intervention est une autre limite du présent travail. Cette limite se manifeste sur plusieurs plans. D'abord, pour des raisons de temps (94 EFM à apprendre en quatre cours de 90 minutes chacun), notre intervention ne se focalise que sur un apprentissage réceptif et donc sur une connaissance des EFM plutôt réceptive. Par conséquent, nos épreuves doivent nécessairement évaluer cette connaissance dite réceptive des EFM étudiées. Cela peut être considéré comme une limite, étant donné que l'apprentissage réceptif est, généralement, plus facile que l'apprentissage productif. De plus, il est communément reconnu en psycholinguistique que le vocabulaire réceptif est

plus grand que le vocabulaire productif. Nous pouvons comprendre plus de mots par l'écoute et la lecture que nous n'en employons dans la parole ou l'écriture, étant donné que diverses aides textuelles et contextuelles sont à la disposition des individus pendant la réception des discours, mais pas pendant la production (Pearson, Hiebert et Kamil, 2007). Par ailleurs, le nombre restreint de rencontres avec les EFM à apprendre constitue une limite de notre recherche. En effet, étant donné la contrainte de temps, nos sujets ne rencontrent une EFM donnée que dans le cadre d'un seul cours de 90 minutes. Or, fournir un certain nombre de rencontres avec une unité lexicale à apprendre, un des principes clés proposés par nombreux didacticiens-chercheurs pour l'enseignement du vocabulaire largement discuté tout au long du cadre conceptuel de la présente recherche, est indispensable pour qu'elle soit parfaitement maniable (Bogaards, 1994; Schmitt, 2000; et Nation, 2001). Dans le même ordre d'idées, l'absence de contextes permettant aux apprenants de mieux se rappeler et surtout de mieux comprendre les EFM étudiées est une autre facette de cette limite. Il est évident que les apprenants acquièrent mieux le vocabulaire quand il est employé dans des contextes authentiques et significatifs. Plus le nombre de contextes dans lesquels un item lexical est présenté est important, plus la probabilité que sa signification soit acquise est grande. Or, quoique nous en soyons bien consciente, nous sommes obligée, pour des raisons pratiques dictées par les conditions dans lesquelles nous avons fait notre intervention, de choisir le format de listes d'EFM dépourvues de tout contexte. Nos étudiants ont probablement eu moins de chances de saisir des nuances fines des EFM présentées dans ce format et plus de difficulté de se les rappeler.

Troisièmement, le caractère monolingue des épreuves utilisées dans cette étude peut être considéré comme une limite de la méthodologie. Ainsi, malgré l'avantage du choix de

réponse utilisé dans l'épreuve 1 et 2, qui nous permet de capter les aspects voulus de la connaissance des EFM (rétention et compréhension), et en dépit de nos efforts visant à contrôler au mieux les effets parasites, nos épreuves peuvent faire intervenir d'autres connaissances de la L2 que celles sur lesquelles porte un item spécifique de ces épreuves. Il se peut que ce soit le contexte qui pose des problèmes à nos sujets lorsqu'ils font face à ces épreuves. Surtout quand il s'agit de l'épreuve 2, il est possible que nos sujets donnent une réponse erronée parce qu'ils ne comprennent pas ou parce qu'ils sont gênés par la forme grammaticale des termes utilisés dans les expressions équivalentes fournies dans l'épreuve, parmi lesquelles ils doivent choisir leur réponse. Par ailleurs, dans l'épreuve 3 (traduction), beaucoup de facteurs autres que les connaissances sur des EFM évaluées peuvent contribuer à la réussite des étudiants pour cette épreuve. Pour réussir à bien traduire ces phrases, par exemple, les étudiants doivent nécessairement avoir acquis une bonne connaissance de la grammaire et de la syntaxe du français en général, et notamment avoir une connaissance productive bien avancée du vocabulaire.

Quatrièmement, il convient de souligner que les résultats expérimentaux de notre recherche pourraient être dus aussi au fait que les sujets de l'étude expérimentale sont de futurs traducteurs–interprètes, un public spécialisé en français et censé avoir déjà un bon niveau de connaissances linguistiques et culturelles de la langue française et être très motivés pour acquérir les EFM qui sont incontournables dans leur futur travail. De plus, nos sujets avaient conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont évalués, ce qui se traduit généralement par une plus grande motivation aussi. À cela s'ajoute le fait que la chercheuse, passionnée par son étude, la présentait d'une façon stimulante. Par ailleurs, il est possible d'ajouter que le nombre assez important de séances d'intervention (5 cours de 90 minutes consacrés aux EFM) peut aussi avoir un l'effet positif sur le

résultat obtenu par nos étudiants. Enfin, deux langues considérées dans cette étude, le français et le vietnamien, sont des systèmes éloignés, dont les EFM présentent beaucoup de divergences. Comparer ces EFM pourrait être alors enrichissant et intéressant pour les apprenants. Les conclusions de cette étude pourraient différer avec des sujets moins avancés et moins motivés dans leur apprentissage du français ou ayant une langue maternelle plus proche du français. Il sera donc difficile d'envisager une généralisation des résultats obtenus par nos sujets pour les trois épreuves, lesquels tendent à confirmer qu'effectivement l'approche de traduction/ comparaison peut avoir un effet très positif sur l'enseignement/apprentissage des EFM.

Finalement, cette étude ne tient pas compte du contexte où l'enseignant ne connaît pas la langue maternelle de ses élèves. Il serait alors difficile pour l'enseignant d'exercer un certain contrôle sur le processus d'identification de l'EFM équivalente en L1 et de guider les apprenants dans leurs activités de traduction et de comparaison préconisée par l'approche utilisée dans cette étude. Veiller à ce que les apprenants identifient des EFM équivalentes en L1 et à leurs faire faire des comparaisons pourrait être toujours bénéfique, mais cela nécessiterait des démarches plus flexibles qui seront à déterminer dans des recherches subséquentes. Les limites de cette étude ayant été spécifiées, il devient désormais possible d'indiquer les recommandations pour de futures recherches.

## **6.5 Recommandations pour de futures recherches**

Cette étude contribue à approfondir les connaissances déjà développées sur les EFM et à apporter des données empiriques sur l'enseignement/apprentissage des EFM. Les résultats de l'étude actuelle aideront certes à mettre sur pied des programmes d'intervention

portant sur l'enseignement/apprentissage des EFM de la L2 en salle de classe, mais ils suscitent en même temps d'autres questions qui sont à étudier dans des recherches ultérieures. D'abord, dans une autre recherche, il serait intéressant de comparer les effets que les trois approches d'enseignement - approche de traduction/comparaison, approche d'élaboration étymologique et approche de métaphore conceptuelle - peuvent avoir sur l'acquisition des EFM nouvelles par un public ayant la même langue maternelle, ce qui n'a pas été possible dans le cadre de cette étude qui est limitée par le temps accordé par le programme de formation et par les moyens financiers disponibles.

Comme Lontas (1999) le souligne, l'enseignant est plus apte à engager les étudiants dans l'apprentissage des EFM de la L2 lorsqu'il incorpore une variété de stratégies d'enseignement à la séquence pédagogique. Dans la partie *implications pédagogiques*, nous avons recommandé que les deux approches d'élaboration étymologique et de métaphore conceptuelle soient complémentaires à l'approche de traduction/comparaison. Toutefois, cette recommandation pratique n'a pas été validée empiriquement dans cette recherche et n'est émise qu'à titre d'hypothèse. Restent en suspens notamment les questions suivantes:

- Pour quel type d'EFM et dans quel contexte l'approche de traduction/comparaison serait à elle seule suffisante pour maximaliser l'apprentissage des EFM nouvelles? (à titre d'hypothèse, pour les EFM dont l'origine est obscure ou difficile à expliquer telles que *fier comme un pou*, *tirer le diable par la queue* et pour les EFM dont la métaphore conceptuelle est difficile à trouver comme *face de carême*, *mouche du coche*, il serait mieux d'utiliser l'approche de traduction/comparaison toute seule)
- Pour quel autre type d'EFM utiliser l'approche d'élaboration étymologique ou de métaphore conceptuelle comme complémentaires serait alors optimal? (à titre

indicatif, les EFM dont l'origine est claire et facile à comprendre telles que *l'âne de Buridan*; ou les EFM dont la métaphore conceptuelle regroupe un nombre important d'EFM- COEUR EN TANT QUE SIÈGE DES ÉMOTIONS: *de tout coeur, avoir le coeur sur la main-* par exemple?)

Il serait important que d'autres recherches portent sur l'effet de cette approche d'enseignement des EFM qui se veut «mixte» mais non redondante, approche qui incorporait d'une façon appropriée les trois approches (approche de traduction/comparaison, approche d'élaboration étymologique et approche de métaphore conceptuelle). Afin de mettre en place des interventions plus appropriées au regard des contextes, des niveaux et des besoins des étudiants, on devrait également dans une étude subséquente déterminer la préférence relative pour ces trois stratégies d'enseignement de la part de l'apprenant et de l'enseignant de communautés linguistiques différentes.

Les résultats de cette étude semblent indiquer que l'approche de traduction/comparaison a un effet très positif sur la compréhension, la rétention et la traduction des EFM françaises étudiées par les étudiants natifs du vietnamien. Toutefois, on peut supposer que lorsque la L1 et la L2 sont des systèmes très proches et leurs EFM présentent plus de ressemblances que de divergences, les comparaisons pourraient être moins intéressantes pour les apprenants, et par conséquent, l'effet de l'approche de traduction/comparaison pourrait être alors moins majeur. Ces résultats gagneraient à être confirmés auprès des sujets d'autres communautés linguistiques plus ou moins éloignées du français, afin d'observer si les gains se manifestent avec la même force.

Par ailleurs, des études plus pointues pourraient déterminer s'il existe une corrélation entre la capacité des apprenants à retenir, à comprendre et à produire les EFM nouvelles et les différentes manières de les présenter (les regrouper en thèmes sémantiques, en thèmes métaphoriques ou suivant leurs parties du discours), du fait que ces différents types de regroupements sont tous théoriquement censés faciliter l'acquisition et l'emploi des EFM (Duneton et Claval, 1990; Kovecses et Szabo, 1996; Deignan, Gabrys et Solska, 1997; Boers, 2000; Gross, 1996; et Schapira, 1999).

Finalement, dans cette étude, il a été souligné que la partie du discours des EFM est une propriété importante dont la connaissance est nécessaire pour comprendre le fonctionnement de l'EFM et l'employer dans le cadre plus général de la langue et que les apprenants ont plus de difficulté à employer les EFM dont la partie du discours est différente de celle des EFM équivalente en L1. Dans une étude subséquente, il serait judicieux, comme nous l'avons signalé dans le chapitre 5, de fournir les données pour savoir si l'approche de traduction/comparaison a un effet sur l'acquisition des EFM qui sont de parties du discours différentes de leur équivalent en L1.

Pour tout conclure, l'effet positif de l'intervention décrite dans les chapitres précédents souligne la pertinence de l'enseignement des EFM de la L2 par traduction/comparaison, approche qui vise à conduire les apprenants à *découvrir le pot aux roses* dans des manières dont les Français mettent les idées en images:

SECRET → POT AUX ROSES

et dans des façons dont ces images varient d'une langue à l'autre:

En français: *bâtir des châteaux en Espagne*

En anglais: *to build castles in the air*



‘construire des châteaux dans l'air’

En russe: *строить замки на песке*

‘construire des châteaux dans le sable’

En vietnamien: *mò. kim. đáy. biển*

‘chercher une aiguille au fond de mer’

Les étudiants qui connaissent **les tenants et les aboutissants** d'une EFM donnée ont plus de chances de la comprendre d'une façon approfondie et la retenir à long terme, ce qui leur permet de faire *d'une pierre deux coups*:

maitriser la langue et la culture de cette langue.

## Références bibliographiques

Arnaud, P. J. L. and Savignon, S. J. (1997). "Rare words, complex lexical units and the advanced learner". Dans J. Coady and T. Huckin (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*, p. 157-173. Cambridge: Cambridge University Press.

Baccouche, M.G. (2000). «Expressions idiomatiques, traduction et enseignement». Dans S. Mejri, T. Baccouche, A. Class et G. Gross (éds) *Traduire la langue traduire la culture*, p. 95-107. Paris: Maisonneuve et Larose.

Barbara, E. R. (2002). *Idiom processing: A psycho-pragmatic approach*. Ph.D. dissertation, Universidad de Cadiz (Spain), Spain.

Ben Hamou, S. (2004) *Description de la structure interne et des propriétés de combinatoire des locutions pointées dans le DiCo et construction du complément du DiCo*. Rapport de stage, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.

Binon, J., Verlinde, S. et Selva, T. (2001). «Lexicographie pédagogique et enseignement /apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde: un mariage parfait». *Cahiers de lexicologie*, vol. 78, p. 41- 63.

Boers F., Demecheleer M. and Eyckmans J. (2004). "Etymological elaboration as a strategy for learning idioms". Dans P. Bogaards and B. Laufer (eds), *Vocabulary in a Second Language*, p.53-78. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Boers, F. (2000). «Metaphor Awareness and Vocabulary Retention» . *Applied Linguistics*, 21(4): 553-571.

Boers, F. (2001). «Remembering Figurative Idioms by Hypothesizing About Their Origin». *Prospect*, 16(3): 34-43.

Boers, F. and Demecheleer, M. (2001). «Measuring the Impact of Cross-Cultural Differences on Learners' Comprehension of Imageable Idioms» . *ELT Journal*, 55(3): 255-262.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Didier: Hatier.

Bogaards, P. (2001). «Lexical Units and the Learning of a Foreign Language Vocabulary», *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3): 321-43.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.

Cedar, P. S. (2004). *Transferability and translatability of idioms by Thai-speaking learners of English*. Ph.D. dissertation, Boston University, United States - Massachusetts.

Chambre, J. (1996). *Lexiculture et démarche interculturelle: étude des locutions de comparaison*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Chân, Y.- L. (2006). *Idioms in the mental lexicon*. Ph.D. dissertation, Ohio University, United States - Ohio.

Chanfrault-Duchet, M-F. (2004). «Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français». Dans E. Calaque et J. David (éds), *Didactique du lexique: contextes, démarches, supports*, p. 103-114. Bruxelles: De Boeck.

Deignan, A. (2003). «Metaphorical Expressions and Culture: An indirect Link». *Métaphor and Symbol*, 18(4): 255-271.

Deignan, A. Gabrys, D. and Solska, A. (1997). «Teaching English Metaphors Using Cross-Linguistic Awareness-Raising Activities» . *ELT Journal*, 51(4): 352-60.

Duneton, C. et Claval, S. (1990). *Le bouquet des expressions imagées: encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*. Paris: Éditions du Seuil.

Durieux, C. (2003). «Le traitement du figement lexical en traduction». *Cahiers de Lexicologie*, vol. 82, p.193-207. Paris: Honoré Champion.

Galisson, R, (1991 a). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris: CLE international.

Galisson, R. (1991 b). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE.

Galisson, R, (1999). «Regards disciplinaires croisés sur l'accès à la maîtrise du vocabulaire». *Études de linguistique appliquée*, vol. 116, p. 390-394.

Gallardo, C. C. (2003). «Qu'est-ce que tu chantes là? Syntaxe et lexique dans les expressions figées métaphoriques figées». *Cahiers de Lexicologie*, vol. 82, p. 175 -192. Paris: Honoré Champion.

Germain, C. (2003). «La question de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE». Dans M. T. Lino et J. Pruvost (sous direction de) *Mots et lexiculture*, p. 83 -119. Paris: Honoré Champion.

Granger, S. (2001). "Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae". Dans A. Cowie (ed), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, p. 145-160. Oxford: Oxford University Press.

Gréciano, G. (2000). «Phraséologie et traduction». Dans S. Mejri, T. Baccouche, A. Class et G. Gross (éds), *Traduire la langue, traduire la culture*, p. 81-93. Paris: Maisonneuve et Larose.

Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français - noms composés et autres locutions*. Paris: Ophrys.

Guerrero, M. C.M. and Villamil, O. S. (2002). «Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning». *Language Teaching Research*, 6 (2): 95–120.

Grunig, B-N. (1997). «La locution comme défi aux théories linguistiques: une solution d'ordre mémorielle ?». Dans M. Martins-Baltar (textes réunis par), *La locution entre langue et usages*, p.226-240. Paris: ENS Éditions Fontenay/Saint- Cloud, coll. Langages, diffusion Ophrys.

Guiraud, P. (1973). *Les locutions françaises*. Paris: Presse Universitaire de France, coll. «Que sais-je?».

Gülich, E. et Krafft, U. (1997). “Le rôle du “préfabriqué” dans les processus de production discursive”. Dans M. Martins- Baltar (textes réunis par), *La locution entre langue et usages*, p.241- 276. Paris: ENS Éditions Fontenay/Saint- Cloud, coll. Langages, diffusion Ophrys.

Huckin, J. H. (1997). «Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning». Dans J. Coady and T. Huckin (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*, p. 203-224. Cambridge: Cambridge University Press.

Jiang N. (2004). “Semantic transfer and developement in adult L2 vocabulary acquisition» dans P. Bogaards and B. Laufer (eds), *Vocabulary in a Second Language*, p. 101-126. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Irujo, S. (1993). “Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms”. *IRAL*, 31 (3): 205-219.

Irujo, S. (1986). "Don't Put Your Leg in Your Mouth: Transfer in the Acquisition of Idioms in a Second Language". *TESOL Quarterly*, 20 (2): 287-304.

Kövecses, Z. (2003). "Language, Figurative Thought and Cross-Cultural Comparison", *Metaphor and Symbol*, 18 (4): 311 – 320.

Kovecses, Z. and Szabo, P. (1996). «Idioms: A View from Cognitive Semantics». *Applied Linguistics*; 17 (3): 326-55.

Kozłowska, M. (2000). «Expressions figées et référence temporelle dans le discours». *Cahiers de Linguistique Française*, vol. 22, p. 307-317.

Lakoff, G. et Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. et Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit.

Lamiroy, B., Leclère, C., Klein, J-R. et Labelle, J. (2003). «Les expressions verbales figées dans quatre variétés de français le projet «BFQS». *Cahiers de Lexicologie*, vol. 82, p. 153-172. Paris: Honoré Champion.

Lazar, G. (1996). «Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary». *ELT Journal*, 50(1): 43-51.

Lennon, P. (1998). «Approaches to the Teaching of Idiomatic Language. *IRAL*, vol. 36: 11-30.

Lewis, M. (1997). «Pedagogical implications of the lexical approach». Dans J. Coady and T. Huckin (eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*, p. 255-270 Cambridge: Cambridge University Press.

Li, T. F. (2003). *The acquisition of metaphorical expressions, idioms, and proverbs by Chinese learners of English: A conceptual metaphor and image schema based approach*. Ph.D. dissertation, Chinese University of Hong Kong (People's Republic of China), Hong Kong.

Liontas, J. I. (1999). *Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: The comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading*. Ph.D. dissertation, The University of Arizona, United States.

Littlemore, J. and Low, G. (2006). «Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability». *Applied Linguistics*, 27 (2): 268-294.

MacLennan, C. H. G. (1991). Media, Metaphor and English Language [Teaching Speeches/Meeting Papers. Reports - Research].

MacLennan, C. H. G. (1994). «Metaphors and Prototypes in the Teaching and Learning of Grammar and Vocabulary». *IRAL*, 32(2): 97-110.



Mantyla, K. (2004). *Idioms and language users: The effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English*. Ph.D. dissertation, Jyväskylän Yliopisto, Finland.

Martins-Baltar, M. (1997). *La locution entre langue et usages*. ENS Édition Fontenay/Saint - Cloud, diff. Ophrys: Paris.

Mejri, S. (2000). «Traduction, poésie, figement et jeux de mots», *Meta*, XLV, 3: 421-423

Mejri, S. (2003). «Le figement lexical». *Cahiers de Lexicologie*, vol. 82, p. 23-39. Paris: Honoré Champion.

Mondria, J. - A. and Wiersma, B. (2004). “Receptive, productive, and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make?”. Dans P. Bogaards and B. Laufer (eds), *Vocabulary in a Second Language*, p. 79-100. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press.

Nattinger, J. and DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and Language Teaching*. Oxford: University Press.

Nguyen, H.T (1986). *Contribution à l'étude des locutions imagées françaises en vue de l'enseignement aux Vietnamiens*. Thèse de 3e cycle. Université de Franche-Comté (France).

Nguyen, H.T (2002). *Vers une didactique des stéréotypes langagiers français en contexte vietnamien*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université de Rouen (France).

Nguyen, Q. T. (1997). *Effets des schémas culturels sur la compréhension écrite chez des étudiants vietnamiens en français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université de Montréal (Canada).

Paribakht, T. S. and Wesche, M. (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition". Dans J. Coady & Huckin (eds), *Second language vocabulary acquisition*, p. 174-199. Cambridge: Cambridge University Presse.

Pearson, P. D., Hiebert, H. E. and Kamil, L. M. (2007). «Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn». *Reading Research Quarterly*, 42 (2): 82 – 296.

Picoche, J. (1999). «Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire». *Études de linguistique appliquée*, vol. 116, p. 421-433.

Pellen, R. (2001). «Une typologie de la phraséologie est-elle possible? Quelques propositions» dans F. Tollis (ed), *La locution et la périphrase, du lexique à la grammaire*, p.143-169. Paris: Harmattan.

Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.

Pruvost, J. (1999). «Lexique et vocabulaire: Une dynamique d'apprentissage». *Études de linguistique appliquée*, vol. 116, p. 395-420.

Rat, M. (1957). *Dictionnaire des locutions françaises*. Paris: Larousse.

Rell, A. B. (2005). *The role of the first language (L1) in the second language (L2) classroom*. Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles, United States -- California.

Rey, A. (1997). «Phraséologie et pragmatique», dans M. Martins- Baltar (textes réunis par), *La locution entre langue et usages*, p. 333-346. Paris: ENS Éditions Fontenay/Saint- Cloud, coll. Langages, diffusion Ophrys.

Rey, A. et Chantreau, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert.

Robert, P. (1991). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française: le petit Robert 1* (rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove). Paris: Le Robert.

Schapira, C. (1999). *Les stéréotypes en français*. Paris: Ophrys, coll. «l'essentiel français».

Shapiro, A. M. and Waters D. L. (2005). "An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning". *Language Teaching Research*, 9 (2):129–146.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Slavikova, H. (1990). *Translating and the acquisition of Italian as a Second Language: Results of a pilot project*. Ph.D. dissertation, University of Toronto (Canada).

Théophnous, O. (2001). *Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde/ étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Montréal (Montréal).

Topçu, N. (1994). *Les locutions idiomatiques imagées dans l'enseignement du F.L.E: analogies et divergences en français et en Turc*. Thèse de doctorat, Université René Descartes, bibliothèque du centre universitaire des Saints Pères, Paris.

Tréville, M. C et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves: Hachette.

Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde-recherches et théorie*. Montréal, Québec: Éditions LOGIQUES.

Vigner, G. (1981). *Façons de parler*. Paris: Hachette.

Yong, Y.- C. (1999). *Approche des cultures française et chinoise à travers les proverbes, les locutions et les expressions imagées*. Thèse de doctorat, Nouveau Régime, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

Nguyen, L. (1998). *Dictionnaire des locutions et proverbes français - vietnamiens*. Hồ Chí Minh ville: Nhà xuất bản thành phố Hồ Chí Minh.

### **Les dictionnaires et les ouvrages consultés en vietnamien**

Hoang, V. H. (1976). «Về bản chất của thành ngữ so sánh trong tiếng Việt». *Ngôn Ngữ*, số 1:11-19.

Hoang, V. H. (2002). *Kể chuyện thành ngữ tục ngữ* (parler des proverbes et des locutions du vietnamien). Hà nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội

Hoang, V. H. (2004). *Thành ngữ học tiếng Việt*. Hà nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội

Nguyễn, L. (1998). *Từ điển thành ngữ - tục ngữ Pháp-Việt*. Hà nội: NXB TP. HCM,

Nguyen, V. H. (1999). *Thành ngữ bốn yếu tố trong tiếng Việt hiện đại*. Hà nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội

Nguyen L. et Lương V. Đ. (1978). *Thành ngữ tiếng việt*, Hà nội: Nhà xuất bản Khoa học xã hội

Trương D. S. (1974). «Thành ngữ so sánh trong tiếng Việt». *Ngôn Ngữ*, số 1: 1-5 et 55- 60.

Vũ, D., Vũ, T. A. et Vũ, Q. H. (1997). *Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam*. Hà nội: nhà xuất bản Văn Học.

### **Les sites web:**

<http://www.francparler.org/parcours/proverbes.htm>

<http://atilf.atilf.fr>

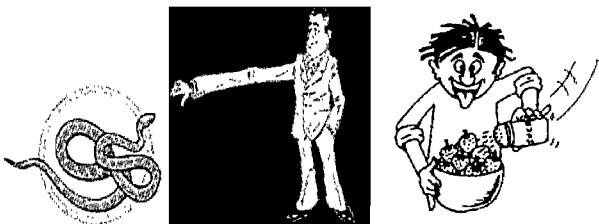
<http://www.expressio.fr>

**Annexes**

## Annexe 1.

## Liste des 95 EFM retenues

Vingt-quatre EFM verbales



1. *Avaler des couleuvres* 'subir un affront, une vexation sans être en mesure de protester':

EFM: *Ngậm. bỏ hòn. làm. ngọt*

Litt. [garder dans sa bouche. fruit de savonnier. faire. sucré]

Refor. [garder dans sa bouche un fruit de savonnier et se contenter de le trouver sucré]

2. *Courir deux lièvres à la fois* 'poursuivre deux, plusieurs buts en même temps':

EFM: *Bắt. cá. hai. tay*

Litt. [attraper. poisson .deux. mains]

Refor. [prendre le poisson des deux mains]

3. *Sauter du coq à l'âne* 'sauter sans transition d'un sujet à un autre':

EFM: *chuyện. nọ. xọ. chuyện. kia*

Litt. [histoire. autre .passer .histoire. là]

Refor. [passer brusquement d'une histoire à une autre]

4. *Chercher la petite bête* 'créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème':

EFM: *Bới. đầu .cá. vạch. đầu. tôm*

Litt. [fouiller. tête. poisson. ouvrir. tête. crevette]

Refor. [fouiller la tête de poisson, ouvrir la tête de crevette]

5. *Appeler un chat un chat* ‘donner aux choses, aux gens des termes qui leur correspondent de façon directe et en tout franchise’:

EFM: *Nói. toác. móng. heo*

Litt. [dire. déchirer.ongle. porc]

Refor. [dire comme si on écartait les ongles d’un porc]

6. *Avoir le bras long* ‘avoir beaucoup de relations’:

EFM: *Có. thần. có. thế*

Litt. [avoir. dieu. avoir. position]

Refor. [avoir un dieu et un pouvoir]

7. *Avoir un poil dans la main* ‘être très paresseux’:

EFM: *Lười. chảy .thây*

Litt. [paresseux. couler.carcasse]

Refor. [paresseux à tel point que son corps coulait]

8. *[Coûter] les yeux de la tête* ‘coûter très cher’:

EFM: *Đắt. như. Vàng*

Litt. [cher. comme. or]

Refor. [cher comme de l’or]

9. *Casser du sucre sur le dos* ‘calomnier ou médire de quelqu’un’:

EFM: *Vu oan. giá họa*

Litt. [accuser faussement. faire subir malheur]

Refor. [accuser faussement (quelqu’un) et (lui) faire subir un malheur]



10. *Mener quelqu'un par le bout du nez* 'faire faire quelqu'un ce qu'on veut':

EFM: *Xò. chân. lỗ. mũi*

Litt. [enfiler. pied. trou.nez]

Refor. [mettre les pieds dans les narines]

11. *Avoir l'estomac dans les talons* 'avoir très faim':

EFM: [ *Đói*]. *vàng. cả. mắt*

Litt. [faim. jaune. même. yeux]

Refor. [la faim jaunit les yeux]

12. *Sucrer les fraises* 'être sénile, trembler':

EFM: [ *Lấy bấy*]. *như. Cao Biền. dậy. non*

Litt. [trembler.comme .Cao Bien. se lever. prématuré]

Refor. [trembler comme Cao Bien né viable avant terme]

13. *Faire chou blanc* 'échouer dans une démarche, une entreprise':

EFM: *Xôi. hòng. bông. không*

Litt. [riz gluant. gâté. pop-corn. sans]

Refor. [le riz gluant étant mal cuit, il n'y a même pas de pop-corn]

14. *Ménager la chèvre et le chou* 'ménager les deux camps en évitant de prendre parti':

EFM: *Được. anh. được. á. được. cả. đôi. bên*

Litt. [gagner. frère. gagner. elle. gagner.même. paire. côté]

Refor. [gagner le frère, gagner la sœur, gagner tous les deux]

15. *Garder une poire pour la soif* ‘épargner pour les jours difficiles à venir’:

EFM: *Tích, cốc, phòng, cơ*

Litt. [accumuler. céréale. prévenir. éventualité]

Refor. [accumuler le riz en défense du malheur éventuel]

16. *Manger les pissenlits par la racine* ‘être mort et enterré’:

EFM: *Về, châu, ông, vải*

Litt. [rentrer.se prosterner.grand-père. tissu]

Refor. [aller présenter ses hommages aux ancêtres]

17. *Séparer le bon grain de l’ivraie* ‘séparer les bons des méchants, ce qui est bien de ce qui est mal’:

EFM: *Phân biệt, vàng, thau*

Litt. [distinguer.or. laiton]

Refor. [distinguer l’or du laiton]

18. *Faire la fine bouche* ‘se montrer le difficile’:

EFM: *Kén, cá, chọn, canh*

Litt. [rechercher. poisson. choisir. potage]

Refor. [rechercher du poisson, choisir du potage]

19. *Tomber de Charybde en Scylla* ‘aller d’une situation très difficile à une situation encore pire’:

EFM: *Tránh, vỏ, dưa, gặp, vỏ, dừa*

Litt. [éviter. écorce. melon d’eau. rencontrer. écorce. coco]

Refor. [éviter l’écorce du melon d’eau pour tomber sur l’écorce de coco]

20. *Tomber dans les pommes* ‘s’évanouir’:

EFM: *Bất. tỉnh. nhân. sự*

Litt. [sans. animé. humain. événement]

Refor. [rester inanimé devant les affaires humaines]

21. *Tuer la poule aux oeufs d’or* ‘détruire une source d’abondants profits futurs pour un petit profit immédiat’:

EFM: *tham. bát. bỏ. mâm*

Litt. [convoiter. bol. laisser. plateau]

Refor. [convoiter le bol, laisser tomber le plateau]

22. *Se croire sorti de la cuisse de Jupiter* ‘se juger supérieur aux autres’:

EFM: *Tự. cao. tự. đại*

Litt. [soi-même. haut. soi-même. grand]

Refor. [se croire très haut, très grand]

23. *[Écrire] comme un chat* ‘écrire illisiblement’:

EFM: *[Viết]. như. gà. bới*

Litt. [écrire. comme. coq. fouiller]

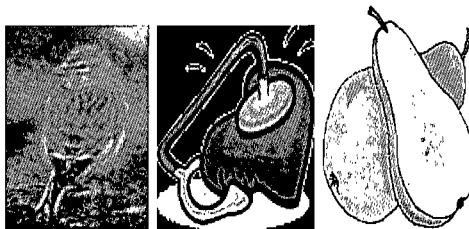
Refor. [écrire comme un coq fouille le sol]

24. *Réchauffer un serpent dans son sein* ‘faire du bien à un ingrat qui va nous faire du mal’:

EFM: *Nuôi. ong. tay. áo*

Litt. [élever. abeille. manche. veste]

Refor. [élever une abeille dans la manche de sa veste]



*Vingt-deux EFM nominales*

1. *Tête de linotte* ‘personne écervelée’:

EFM: *Ruột .để .ngoài .da*

Litt. [entraille. mettre. à l’extérieur. peau]

Refor. [laisser les entrailles hors de la peau]

2. *Poule mouillée* ‘individu craintif, timoré’:

EFM: *Nhát . như . cáy*

Litt. [poltron. comme. crabe des eaux saumâtres]

Refor. [poltron comme un crabe des eaux saumâtres]

3. *Dindon de la farce* ‘la victime, le dupe dans une affaire’:

Expression libre équivalente: *Nạn nhân .của . sự . lừa bịp*

Litt. [victime. de. événement. duperie]

Refor. [un malheur de poule (ou de canard)]

5. *Mouche du coche* ‘personne qui s’agite beaucoup sans rendre de réels services’:

EFM: *Lãng xãng . như . gà .mắc . đẻ*

Litt. [empressé. comme. poule. occupé. pondre]

Refor. [empressé comme si la poule serait occupée de pondre]

6. *Cœur d’or* ‘personne charitable, généreuse, sensible’:

Expression libre équivalente: *Tấm . lòng . vàng*

Litt. [pièce. entraille. or]

Refor. [les entrailles d’or]

7. *Face de carême* ‘visage maigre et pâle’:

EFM: *Mặt. bủng. da. chì*

Litt. [visage. bouffi. peau .plomb]

Refor. [un visage bouffi, une peau de plomb]

8. *Bras droit* ‘principal aide, agent d’exécution de quelqu’un’:

EFM: *Cánh tay. phải*

Litt. [bras. droit]

Refor. [bras droit]

9. *Langue de vipère* ‘personne médisante’:

EFM: *Lưỡi. độc. quá. đuôi. ong*

Litt. [langue. venimeuse. dépasser. queue. abeille]

Refor. [la langue est plus venimeuse que l’aiguillon de l’abeille]

10. *Bonne poire* ‘personne naïve, dupe’:

Expression libre équivalente: *Người. khờ khạo*

Litt. [personne. naif]

Refor. [une personne naïve]

11. *Cœur d’artichaut* ‘personne trop sensible et qui donne sans discernement à tout le monde’:

EFM: *Thay. lòng. đổi. dạ*

Litt. [remplacer .entrailles .changer .estomac]

Refor. [changer d’entrailles et d’estomac]

12. *Grosse légume* ‘personne importante ou influente dans un milieu donné’:

EFM: Ông. nọ. bà. kia

Litt. [grand-père. là .grand-mère. autre]

Refor. [tel monsieur, telle dame]

13. *Pomme de discorde* ‘sujet, cause de désaccord’:

EFM: Đầu. dây. mối. nợ

Litt. [tête.corde .nœud . ficelle]

Refor. [un bout de la corde, un nœud de la ficelle]

14. *Fin des haricots* ‘événement non souhaitable’:

EFM: Hết. nhãn. củ. tỏi

Litt. [finir. lisse .gousse . ail]

Refor. [la fin de gousse d’ail]

15. *[Secret] de Polichinelle* ‘[secret] qui n’en est pas vraiment un’:

Expression libre équivalente: Bí mật. ai. cũng. biết

Litt. [secret. qui. aussi. savoir]

Refor. [secret que tout le monde sait]

16. *Mouton de Panurge* ‘quelqu’un ou groupe sans personnalité, qui suit le mouvement, la majorité’

EFM: Theo. voi. ăn. bã. mía

Litt. [suivre. éléphant. manger .déchet. canne à sucre]

Refor. [suivre l’éléphant pour manger de la bagasse]

17. [*Promesse*] de Gascon '[promesses] que l'on ne tient pas':

EFM: [*Húta*] .*huou*. [*húta*]. *vuon*

Litt. [promettre. cerf. promettre. gibbon]

Refor. [promettre du cerf et du gibbon]

18. *Âne de Buridan* 'personne incapable de se départager et de choisir entre deux sollicitations':

EFM: *Con rô. cūng. tiéc, con riéc. cūng. muôn*

Litt. [anabas. aussi. regretter. carassin. aussi. convoiter]

Refor. [regretter l'anabas, convoiter le carassin]

19. *Bouc émissaire* 'personne sur laquelle on fait retomber les torts des autres':

EFM: *Trăm. dâu. đở. đầu. tằm*

Litt. [cent. mûrier. verser. tête. vers à soie]

Refor. [cent muriers sont jettés sur la tête du vers à soie]

20. *Mains pleines de pouces* 'personne qui laisse tout échapper':

Expression libre équivalente: *Người .hậu đậu*

Litt. [personne .empotée]

Refor. [une personne gauche, empotée]

21. [*Air*] de boeuf '[air] renfrogné, maussade':

EFM: *Mặt. ủ. mày. chau*

Litt. [visage. s'assombrir. sourcil. se froncer]

Refor. [visage s'assombrit et sourcils se froncent]

22. [*doigts*] *de fée* '[doigts] extrêmement habiles dans les travaux délicats':

EFM: *Bàn tay. vàng*

Litt. [main. or]

Refor. [la main d'or]



Vingt - quatre EFM **adjectivales**

1. [*Jaloux*] *comme un tigre* 'très [jaloux]':

EFM: [*Mâu ghen*].*Hoan Thu*

Litt. [jalousie. Hoan Thu]

Refor. [jalousie de Hoan Thu]

2. [*Muet*] *comme une carpe* 'totalement [muet]':

EFM: [*Câm*].*như. hén*

Litt. [muet. comme. moule d'eau douce]

Refor. [muet comme une moule d'eau douce]

3. *Sale comme un cochon* 'très [sale]'

EFM: *Bẩn. như. lợn*

Litt. [sale. comme. cochon]

Refor. [sale comme un cochon]

4. [*Malin*] *comme un singe* 'très [malin]':

EFM: [*Ranh*].*như. ma*

Litt. [malin. comme. fantôme]

Refor. [malin comme un fantôme]



5. [*Paresseux*] *comme une couleuvre* ‘très [paresseux]’:

EFM: [*Lười*], *như. hùi*

Litt. [paresseux. comme. lépreux]

Refor. [paresseux comme un lépreux]

6. [*Bête*] *à manger du foin* ‘très [bête]’:

EFM: [*Ngũ*], *như. bò*

Litt. [bête. comme. bœuf]

Refor. [bête comme un bœuf]

7. [*Endetté*] *jusqu’au cou* ‘très [endetté]’:

EFM: [*Nợ*], *như. chúa .Chôm*

Litt. [endetté. comme. seigneur. Chôm]

Refor. [endetté comme le seigneur Chôm]

8. *Dévoué corps et âme* ‘totalement [dévoué]’:

EFM: *Toàn. tâm. toàn. ý*

Litt. [Total. cœur- total - idée]

Refor. [avec tout cœur et toute pensée]

9. [*Armé*] *jusqu’aux dents* ‘très bien [armé]’:

EFM: [*Trang bị*], *đến tận. răng*

Litt. [armer. jusqu’à .dent]

Refor. [armé jusqu’aux dents]

10. [*Haut*] *comme trois pommes* 'très peu [haut]':

Expression libre équivalente: *Thấp. lùn cùn*

Litt. [bas. trop court]

Refor. [bas sur pattes]

11. [*Fauché*] *comme les blés* 'très [fauché]':

Expression libre équivalente: *Không. còn. một. xu. dính. túi*

Litt. [non . encore .un .sou .collé . poche]

Refor. [ne plus avoir un sou collé au fond de la poche]

12. [*Jaune*] *comme un citron* 'très [jaune]':

EFM: [*Vàng*]. *như. nghệ*

Litt. [jaune. comme. safran]

Refor. [jaune comme le safran]

13. [*Rouge*] *comme une tomate* 'très [rouge]':

EFM: [*Đỏ*]. *như. quả. cà chua*

Litt. [rouge. comme. fruit. tomate]

Refor. [rouge comme une tomate]

14. [*Doux*] *comme un agneau* 'très [doux]':

EFM. *Hiền. như. bụt*

Litt. [doux . comme . bouddha]

Refor. [doux comme un bouddha]

15. [*Fort*] *comme un Turc* 'très [fort]':

EFM: [*Khỏe*]. *như. vâm*

Litt. [fort. comme. éléphant]

Refor. [fort comme un éléphant]

16. [*Riche*] *comme Crésus* 'très [riche]':

EFM: [*Giàu*]. *nứt. đổ. đổ. vách*

Litt. [riche. fissurer. meneau. crouler. mur]

Refor. [riche à fissurer le meneau et à faire crouler le mur]

17. [*Avare*] *comme Harpagon* 'très [avare]':

EFM: [*Hà tiện*]. *vắt. cổ. chày. ra. nước*

Litt. [avare. tordre. cou. pilon.sortir. eau]

Refor. [avare à tordre le cou du pilon pour avoir de l'eau]

18. [*Fier*] *comme un pou* 'très [fier]':

EFM: *Vềnh. râu. cáo*

Litt. [relever .moustache . renard]

Refor. [monter les moustaches de renard]

19. [*Gai*] *comme un pinson* 'très [gai]':

EFM: *Vui. như. Tết*

Litt. [gai. comme. Tết]

Refor. [gai comme le Nouvel an]

20. [*Connu*] *comme le loup blanc* 'très [connu]':

EFM: *Danh. nổi. như. cồn*

Litt. [nom. ressortir. comme .dune]

Refor. [un nom connu comme une dune]

21. [*Frais*] *comme une rose* ‘très [frais], reposé et resplendissant’:

EFM: [*Tươi*]. *như. hoa*

Litt. [frais. comme .fleur]

Refor. [frais comme une fleur]

22. [*Méchant*] *comme un âne rouge* ‘très [méchant]’:

EFM: [*Ác*]. *như. hùm*

Litt. [méchant. comme. tigre]

Refor. [méchant comme un tigre]

23. [*Joli*] *comme un cœur* ‘très [joli]’:

EFM: [*Đẹp*]. *như. tiên*

Litt. [beau .comme .fée]

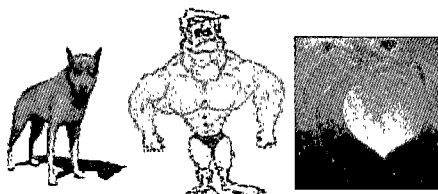
Refor. [belle comme une fée]

24. [*Laid*] *comme un pou* ‘très [laid]’

EFM: [*Xấu*]. *như. ma. Lem*

Litt. [laid. comme. fantôme. barbouillé]

Refor. [laid comme un fantôme barbouillé]



*Vingt - cinq EFM adverbiales*

1. *Entre chien et loup* ‘à l’heure crépusculaire où les objets se confondent’:

EFM: [*Lúc. nhỏ. mặt. người*]

Litt. [moment. se noircir. visage. humain]

Refor. [le moment où la face humaine se noircit]

2. *Au chant du coq* 'à l'aube':

Expression libre équivalente: *Lúc. gà. gáy*

Litt. [moment .coq . chante]

Refor. [le moment où le coq commence à chanter]

3. *Au diable Vauvert* 'excessivement loin':

EFM: *Chân. trời. góc. bể*

Litt. [pied. ciel. coin. mer]

Refor. [au pied du ciel et au coin de la mer]

4. *À pas de tortue* 'très lentement':

EFM: [*Chậm*]. *như. rùa*

Litt. [lent. comme. tortue]

Refor. [lent comme la tortue]

5. *En chair et en os* 'en personne, physiquement réelle'

EFM: *Bằng. xương. bằng. thịt*

Litt. [en. os. en. chair]

Refor. [en os et en chair]

6. *À tour de bras* 'de toute sa force'

Expression libre équivalente: *Hết. sức. bình sinh*

Litt. [fin. force. vitale]

Refor. [de toute sa force vitale]

7. *Au nez et à la barbe* 'devant quelqu'un, en dépit de sa présence'

EFM: *Vuốt. râu. cọp*

Litt. [caresser. barbe. tigre]

Refor. [caresser la barbe du tigre]

8. *Du bout des lèvres* 'avec réticence, avec dégoût'

EFM: *Đầu. môi. chót. lưỡi*

Litt. [tête. lèvre. bout.langue]

Refor. [du bout des lèvres et du bout de la langue]

9. *En un tour de main* 'très vite et avec aisance'

EFM: *Nhanh. như. cắt*

Litt. [rapide. comme. crécerelle]

Refor. [rapide comme une crécerelle]

10. *De tout cœur* 'très sincèrement':

Expression libre équivalente: *Tận. đáy. lòng*

Litt. [jusqu'à. fond. entraille]

Refor. [jusqu'au fond des entrailles]

11. *À un cheveu de quelque chose* 'à très près de quelque chose':

Expression libre équivalente: *Chỉ. thiếu. một. chút. nữa. thì*

Litt. [seulement. manquer. un. peu .encore. alors]

Refor. [il s'en faut seulement de tout petit peu]

12. *Jusqu'aux os, jusqu'à l'os* 'complètement'

EFM: *Đến tận xương .tủy*

Litt. [jusqu'à. os. moelle]

Refor. [jusqu'à l'os et la moelle]

13. *À vue de nez* 'approximativement':

Expression libre équivalente: *Phỏng. chừng*

Litt. [juger. approximativement]

Refor. [estimer par conjecture]

14. *Pour des prunes* ‘pour rien’

EFM: *Công. dã tràng*

Litt. [travail. crabe de sables]

Refor. [travail de crabe de sables]

15. *En rang d'oignons* ‘sur une seule ligne, à la file’:

Expression libre équivalente: *Theo. hàng. một*

Litt. [suivre .ligne . un]

Refor. [être en ligne un par un]

6. *Pour le roi de Prusse* ‘pour presque aucune compensation’

EFM: *Ăn. cơm.nhà. vác. ngà. voi*

Litt. [manger. riz. maison. porter à l'épaule. défense. éléphant]

Refor. [manger du riz à la maison, porter à l'épaule une défense d'éléphant].

17. *À Pâques ou à la Trinité* ‘très tard, jamais’:

EFM: *Có. đến. Tết*

Litt. [avoir. jusqu'à .Têt]

Refor. [jusqu'à Nouvelle an]

18. *À la fortune du pot* ‘sans cérémonie, en s'accommodant de ce qu'il y a’:

EFM: *Có.rau. ăn.rau. có. cháo. ăn. cháo*

Litt. [avoir. légume .manger. légume. avoir. soupe. manger. soupe]

Refor. [ayant des légumes, on les mange, ayant de la soupe on la mange]

19. *Comme un coq en pâte* ‘d'une façon extrêmement soignée et dorlotée’:

EFM: *Nâng. như. nâng. trứng. hứng.như. hứng. hoa*

Litt. [porter. comme. porter. œuf. recevoir. comme. recevoir. fleur]

Refor. [être porté comme des œufs et être reçu comme des fleurs]

20. *Au doigt et à l'œil* 'exactement, ponctuellement':

EFM: *Thiên lôi. chỉ. đâu. đánh. đấy*

Litt. [dieu de la foudre. montrer. où .battre. là]

Refor. [battre là, où le dieu de la foudre montre]

21. *En un clin d'oeil* 'rapidement, sur le champ':

EFM: *Nhanh. như. cắt*

Litt. [rapide. comme. crécerelle]

Refor. [rapide comme une crécerelle]

22. *Jusqu'au bout des ongles* 'complètement, extrêmement':

EFM: *Đến tận. chân. tơ. kẽ .tóc*

Litt. [jusqu'à. racine. fil de soie. interstices. cheveux]

Refor. [jusqu'à la racine du fil de soie et les interstices des cheveux]

23. *[Avancer] à pas de loup* '[avancer] de manière souple et silencieuse':

EFM: *Êm. như. ru*

Litt. [doucement .comme. chanter pour endormir un enfant]

Refor. [doux comme une berceuse]

24. *Aux petits oignons* 'avec un soin particulier':

Expression libre équivalente: *Cẩn thận. tỉ mỉ*

Litt. [méticuleusement .scrupuleusement]

Refor. [très méticuleusement et scrupuleusement]

25. *[Traiter, recevoir] comme un chien* '[traiter, recevoir] très mal, sans égard ni pitié'

Expression libre équivalente: *Hết sức. tồi tệ*

Litt. [extrêmement .mauvais]

Refor. [extrêmement mauvais]



**Annexe 2.**  
**Tableau récapitulatif du cours théorique**

Les expressions figées métaphoriques / Thành ngữ có tính hình tượng	
<p>Ex. <i>Courir deux lièvres à la fois</i></p> <p>[<i>Jaloux</i>] <i>comme un tigre</i></p> <p>[<i>écrire</i>] <i>comme un chat</i></p>	<p>Ex. <i>Bắt cá hai tay</i></p> <p>[<i>Máu ghen</i>] <i>Hoạn Thư</i></p> <p>[<i>viết</i>] <i>như gà bới</i></p>
<p style="text-align: center;">Les caractéristiques des EFM:</p> <p>Les EFM ont toutes une origine</p> <p>Les EFM ont toutes deux sens: littéral et métaphorique</p> <p>Les EFM ont un rapport idéologique avec l'idée, la pensée de la communauté linguistique</p> <p>Les EFM sont bloquées au niveau de certaines transformations syntaxiques</p> <p>Les EFM sont intraduisibles mot à mot dans une autre langue</p>	
<p style="text-align: center;">Les parties du discours des EFM:</p> <p>Les EFM peuvent être: verbales, nominales, adjectivales ou adverbiales...</p>	
<p style="text-align: center;">Collocation / locution:</p> <p>Les EFM peuvent être collocation ou locution</p>	
<p>Les EFM correspondantes de deux langues en contact peuvent être classées dans un des quatre cas suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>mêmes métaphore conceptuelle et expression linguistique</i></li> <li>• <i>même métaphore conceptuelle mais expression linguistique différente</i></li> <li>• <i>métaphore conceptuelle différente</i></li> <li>• <i>même sens littéral, mais le sens métaphorique différent</i></li> </ul>	

## Liste de références

1. *Dictionnaire des expressions et locutions* d'Alain Rey et Sophie Chantreau - éd. 2003
2. *Le bouquet des expressions imagées* de Claude Duneton et Sylvie Claval - éd.1990, Seuil
3. *Façon de parler* de Gérard Vigner, -éd.1981, Hachette
4. *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées* de Robert Galisson, 1984, CLE international.
5. *Thành ngữ tiếng việt* de Nguyễn Lực et Lương Văn Đăng, - éd.1978, NXBKHXH
6. *Từ điển thành ngữ và tục ngữ việt nam* (dictionnaires des locutions et proverbes français-vietnamien) de Vũ Dung, Vũ Thúy Anh et Vũ Quang Hào - éd. 1997, NXBVH
7. *Kể chuyện thành ngữ tục ngữ* (parler des proverbes et des locutions du vietnamien) de Hoang Van Hanh., - éd., 2002, NXB KHXH
8. *Dictionnaires des locutions et proverbes français-vietnamien, Vietnamiens-français* de Nguyen Lan, -éd. 1998, NXBTPHCM.
9. Les sites web  
<http://www.francparler.org/parcours/proverbes.htm>  
<http://www.expressio.fr>

**Annexe 3.**  
**Grille de comparaison du cours 2**

EFM en français	EFM en vietnamien	Partie du discours des EFM du vietnamien	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Même métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle sens littéral différent	Métaphores différentes
<i>Avaler des couleuvres</i>	<i>Ngậm bồ hòn làm ngọt</i>				
<i>Courir deux lièvres à la fois</i>	<i>Bắt cá hai tay</i>				
<i>Sauter du coq à l'âne</i>	<i>Chuyện nọ xọ chuyện kia</i>				
<i>Chercher la petite bête</i>	<i>Bới đầu cá vạch đầu tôm</i>				
<i>Appeler un chat un chat</i>	<i>Nói toạc móng heo</i>				
<i>Avoir le bras long</i>	<i>Có thần có thể</i>				
<i>Avoir un poil dans la main</i>	<i>Lười chảy thây</i>				
<i>[Coûter] les yeux de la tête</i>	<i>Đắt như tôm tươi</i>				
<i>Casser du sucre sur le dos</i>	<i>Vu oan giá họa</i>				
<i>Mener qu'un par le bout du nez</i>	<i>Xô chân lỗ mũi</i>				
<i>Avoir l'estomac dans les talons</i>	<i>Đói vàng mắt</i>				
<i>Sucrer les fraises</i>	<i>[Lấy bầy] như Cao Biền dạy non</i>				
<i>Faire chou blanc</i>	<i>Xôi hông bông không</i>				

<i>Ménager la chèvre et le chou</i>	<i>Được anh, được à, được cả đôi bên</i>				
<i>Garder une poire pour la soif</i>	<i>Tích cốc phòng cơ</i>				
<i>Manger les pissenlits par la racine</i>	<i>Về châu ông bà ông vải</i>				
<i>Séparer le bon grain de l'ivraie</i>	<i>Phân biệt vàng thau</i>				
<i>Faire la petite bouche</i>	<i>Kén cá chọn canh</i>				
<i>Tomber de Charybde en Scylla</i>	<i>Tránh vỏ dưa, gặp vỏ dừa</i>				
<i>Tomber dans les pommes</i>	<i>Bất tỉnh nhân sự</i>				
<i>Tuer la poule aux oeufs d'or</i>	<i>Tham bát bỏ mâm</i>				
<i>Se croire sorti de la cuisse de Jupiter</i>	<i>Tự cao tự đại</i>				
<i>[Écrire] comme un chat</i>	<i>[Viết] như gà bới</i>				
<i>Réchauffer un serpent dans son sein</i>	<i>Nuôi ong tay áo</i>				

**Annexe 4.**  
**Grille de correction du cours 2**

EFM en français	EFM en vietnamien	Partie du discours des EFM du vietnamien	Comparaison		
			Même métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphores différentes
<i>Avaler des couleuvres</i>	<i>Ngậm. bô hòn. làm. ngọt</i> [garder dans la bouche. fruit de savonier. faire .sucré]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Courir deux lièvres à la fois</i>	<i>Bắt. cá .hai .tay</i> [prendre. poisson .deux mains]	<b>v</b>		<b>x</b>	
<i>Sauter du coq à l'âne</i>	<i>Chuyện .nọ. xọ. chuyện. kia</i> [histoire.ci. accrocher. histoire. là]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>Chercher la petite bête</i>	<i>Bới. đầu. cá. vạch. đầu .tôm</i> [fouiller. tête. poisson, ouvrir. tête .crevette]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Appeler un chat un chat</i>	<i>Nói. toạc. móng. heo</i> [dire. écarter. ongles. porc]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Avoir le bras long</i>	<i>Có. thân. có. thế</i> [avoir.génie. avoir. position]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>Avoir un poil dans la main</i>	<i>Lười .chầy .thây</i> [paresseux .couler . carcasse]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>[Coûter] les yeux de la tête</i>	<i>Đắt như vàng</i> [cher.comme.or]	<b>adj</b>			<b>x</b>

<i>Casser du sucre sur le dos</i>	<i>Vu oan giá họa</i> [accuser faussement. faire subir malheur]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Mener qu'un par le bout du nez</i>	<i>Xỏ chân. lỗ mũi</i> [mettre .pied.trou .nez]	<b>v</b>		<b>x</b>	
<i>Avoir l'estomac dans les talons</i>	<i>Đói. vàng. mắt</i> [faim. jaune. œil]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Sucrer les fraises</i>	<i>[Lấy bầy] như .Cao Biền. dậy .non</i> [trembler. comme. Cao Bien. se lever. prématuré]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Faire chou blanc</i>	<i>Xôi. hỏng. bông. không</i> [riz gluant. gâté. pop-corn .non]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>Ménager la chèvre et le chou</i>	<i>Được. anh, được. á, được. cả. đôi. bên</i> [gagner. frère, gagner. elle. gagner.même. paire. côté]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Garder une poire pour la soif</i>	<i>Tích .cốc. phòng. cơ</i> [accumuler. céréale .prévenir. éventualité]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Manger les pissenlits par la racine</i>	<i>Về. châu. ông. bà. ông. vãi</i> [rentre. présenter. monsieur. madame. monsieur]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Séparer le bon grain de l'ivraie</i>	<i>Phân biệt .vàng .thau</i> [distinguer. or. laiton]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Faire la petite bouche</i>	<i>Kén .cá .chọn .canh</i> [chercher. poisson. choisir. potage]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Tomber de Charybde en Scylla</i>	<i>Tránh. vỏ. dưa, gặp. vỏ. dưa</i> [éviter.écorce. melon d'eau.	<b>v</b>			<b>x</b>

	Rencontrer .écorce. coco]				
<i>Tomber dans les pommes</i>	<i>Bất. tình .nhân .sự</i> [non. animé .humain .affaire]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>Tuer la poule aux oeufs d'or</i>	<i>Tham. bát. bỏ. mâm</i> [convoiter. Bol .laisser .plateau]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Se croire sorti de la cuisse de Jupiter</i>	<i>Tự. cao. tự .đại</i> [soi-même. haut .soi-même .grand]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>[Écrire] comme un chat</i>	<i>[Viết]. như .gà. bới</i> [écrire .comme .coq .fouiller]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Réchauffer un serpent dans son sein</i>	<i>Nuôi. ong. tay áo</i> [élever .abeille .manche]	<b>v</b>			<b>x</b>

**Annexe 5.**  
**Grille de comparaison du cours 3**

EFM en français	EFM en vietnamien	Partie du discours des EFM du vietnamien	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Même métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle sens littéral différent	Métaphores différentes
<i>Tête de linotte</i>	<i>Ruột để ngoài da</i>				
<i>Poule mouillée</i>	<i>Nhát như cây</i>				
<i>Dindon de la farce</i>	<i>Nạn nhân của sự lừa bịp</i>				
<i>[Froid] de canard</i>	<i>[Rét] cắt ruột</i>				
<i>Mouche du coche</i>	<i>Lăng xăng như thằng mất khổ</i>				
<i>Cœur d'or</i>	<i>Tấm lòng vàng</i>				
<i>Face de carême</i>	<i>Mặt búng da chì</i>				
<i>Bras droit</i>	<i>Cánh tay phải</i>				
<i>Langue de vipère</i>	<i>Lưỡi độc quá đuôi ong</i>				
<i>Bonne poire</i>	<i>Người khờ khạo</i>				
<i>Cœur d'artichaut</i>	<i>Thay lòng đổi dạ</i>				
<i>Grosse légume</i>	<i>Ông nọ bà kia</i>				
<i>Pomme de discorde</i>	<i>Đầu dây mối nhợ</i>				
<i>Fin des haricots</i>	<i>Hết sạch sành sanh</i>				
<i>[Secret] de Polichinelle</i>	<i>Bí mật ai cũng biết</i>				



<i>Mouton de Panurge</i>	<i>Thiên lôi chi đầu đánh đầy</i>				
<i>[Promesse] de Gascon</i>	<i>[Hứa] hươu [hứa] vượn</i>				
<i>Âne de Buridan</i>	<i>Con rô cũng tiếc, con riếc cũng muốn</i>				
<i>Bouc émissaire</i>	<i>Trăm đầu đồ đầu tằm</i>				
<i>Mains pleines de pouces</i>	<i>Người hậu đậu</i>				
<i>[Air] de boeuf</i>	<i>Mặt ủ mày chau</i>				
<i>[doigts] de fée</i>	<i>Bàn tay vàng</i>				

**Annexe 6.**  
**Grille de correction du cours 3**

EFM en français	EFM en vietnamien	Partie du discours des EFM du vietnamien	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Même métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphore différente
<i>Tête de linotte</i>	<i>Ruột .để .ngoài .da</i> [entraille. mettre.hors. peau]	adj			x
<i>Poule mouillée</i>	<i>Nhát .như .cá</i> [poltron .comme. crabe des eaux saumâtres]	adj			x
<i>Dindon de la farce</i>	<i>Nạn nhân .của . sự . lừa bịp</i> [victime. de. événement. duperie]	expression libre			
<i>[Froid] de canard</i>	<i>[Rét]. cắt .ruột</i> [froid.couper. entraille]	adj			x
<i>Mouche du coche</i>	<i>Lãng xãng . như . thằng .mát .khó</i> [s'empresser. comme. gars .perdre. cache-sex]	v			x
<i>Cœur d'or</i>	<i>Tấm . lòng . vàng</i> [pièce .entraille.or]	n		x	
<i>Face de carême</i>	<i>Mặt .bùng .da .chì</i> [face. bouffi. peau. plomb]	adj			x
<i>Bras droit</i>	<i>Cánh tay phải</i> [bras .droit]	n	x		
<i>Langue de vipère</i>	<i>Lưỡi .độc . quá .đuôi .ong</i> [langue. vénimeux. trop .	n		x	

	<i>queue. abeille</i>				
<i>Bonne poire</i>	<i>Người khờ khạo</i> [personne.dupe]	<b>expression libre</b>			
<i>Cœur d'artichaut</i>	<i>Thay. lòng. đổi. dạ</i> [changer. entraille. changer .estomac]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>Grosse légume</i>	<i>Ông. nọ. bà. kia</i> [grand-père. ci. grand-mère. là]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>Pomme de discorde</i>	<i>Đầu. dây. mối. nhợ</i> [tête. corde. nœud. ficelle]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>Fin des haricots</i>	<i>Hết. nhãn. củ. tỏi</i> [finir.lisse. tubercule.ail]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>[Secret] de Polichinelle</i>	<i>Bí mật ai cũng biết</i> [secret .qui .aussi. savoir]	<b>expression libre</b>			
<i>Mouton de Panurge</i>	<i>Thiên lôi .chỉ .đầu .đánh .đấy</i> [dieu de la foudre. montrer .où .battre. là]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>[Promesse] de Gascon</i>	<i>[Hứa]. hươu. hứa. vượn</i> [promettre. cerf, promettre. gibbon]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Âne de Buridan</i>	<i>Con rô .cũng .tiếc . con riếc. cũng. muốn</i> [anabas. aussi. regretter. carassin .aussi .convoiter]	<b>adj</b>			<b>x</b>
<i>Bouc émissaire</i>	<i>Trăm. đầu .đổ .đầu. tầm</i> [cent. mûrier. jeter. tête. ver à soie]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>Mains pleines de pouces</i>	<i>Người .hậu đậu</i> [personne .empotée]	<b>expression libre</b>			
<i>[Air] de boeuf</i>	<i>Mặt. ủ. mày .chau</i> [visage .sombre .sourcil. froncé]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>[doigts] de fée</i>	<i>Bàn .tay .vàng</i> [main .d'or]	<b>n</b>		<b>x</b>	

**Annexe 7.**  
**Grille de comparaison du cours 4**

EFM en français	EFM en vietnamien	Partie du discours des EFM du vietnamien	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Même métaphore conceptuelle, même sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphore différente
[ <i>Jaloux</i> ] comme un tigre	[ <i>Máu ghen</i> ] Hoạn Thư				
[ <i>Muet</i> ] comme une carpe	[ <i>Câm</i> ] như hến				
Sale comme un cochon	[ <i>Bẩn</i> ] như lợn				
[ <i>Malin</i> ] comme un singe	[ <i>Ranh</i> ] như ma				
[ <i>Paresseux</i> ] comme une couleuvre	[ <i>Lười</i> ] như hủi				
[ <i>Bête</i> ] à manger du foin	[ <i>Ngu</i> ] như bò				
[ <i>Endetté</i> ] jusqu'au cou	[ <i>Nợ</i> ] như chúa Chôm				
Corps et âme	Toàn tâm toàn ý				
[ <i>Bête</i> ] comme ses pieds	[ <i>Ngu</i> ] như lợn				
[ <i>Armé</i> ] jusqu'aux dents	[ <i>Trang bị</i> ] đến tận răng				

[Haut] comme trois pommes	Thấp lùn củn				
[Fauché] comme les blés	không một xu dính túi				
[Jaune] comme un citron	[Vàng] như nghệ				
[Rouge] comme une tomate	[Đỏ] như gấc				
[Doux] comme un agneau	Hiền như bụt				
[Fort] comme un Turc	[Khỏe] như vâm				
[Riche] comme Crésus	[Giàu] như Thạch Sùng Vương Khải				
[Avaré] comme Harpagon	[Hà tiện] vắt cổ chày ra nước				
[Fier] comme un pou	Vềnh râu cáo				
[Gai] comme un pinson	Vui như tết				
[Connu] comme le loup blanc	Danh nổi như cồn				
[Frais] comme une rose	[Tươi] như hoa				
[Méchant] comme un âne rouge	[Ác] như hùm				
[Joli] comme un coeur	[Đẹp] như tiên				
[Laid] comme un pou	[Xấu] như ma lem				

**Annexe 8.**  
**Grille de correction du cours 4**

EFM en français	EFM en vietnamien	EFM du vietnamien: partie du discours	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Même métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphore différente
[ <i>Jaloux</i> ] comme un tigre	[ <i>Máu ghen</i> ]. <i>Hoạn Thư</i> [jalousie. Hoan Thu]	n			x
[ <i>Muet</i> ] comme une carpe	[ <i>Câm</i> ] . <i>như hến</i> [muet. comme.moule d'eau douce]	adj		x	
[ <i>Sale</i> ] comme un cochon	[ <i>Bẩn</i> ] <i>như lợn</i> [sale. comme. cochon]	adj	x		
[ <i>Malin</i> ] comme un singe	[ <i>Ranh</i> ] . <i>như ma</i> [malin .comme.fantôme]	adj			x
[ <i>Paresseux</i> ] comme une couleuvre	[ <i>Lười</i> ] . <i>như hủi</i> [paresseux.comme. lépreux]	adj			x
[ <i>Bête</i> ] comme une oie	[ <i>Ngu</i> ] . <i>như bò</i> [bête. comme.boeuf]	adj			x
[ <i>Endetté</i> ] jusqu'au cou	[ <i>Nợ</i> ] . <i>như chúa Chôm</i> [endetté .comme .Chôm]	v			x
[ <i>Dévoué</i> ] corps et âme	<i>Toàn. tâm. toàn. ý</i> [total. coeur, total. pensée]	adj		x	
[ <i>Bête</i> ] comme ses pieds	[ <i>Ngu</i> ] . <i>như bò</i> [bête .comme .boeuf]	adj			x
[ <i>Armé</i> ] jusqu'aux	[ <i>Trang bị</i> ] . <i>đến tận. răng</i>	v	x		

<i>dents</i>	[armer .jusqu'à. dent]				
[Haut] comme trois pommes	Thấp lùn cùn [bas. trop.court]	Expression libre			
[Fauché] comme les blés	không một xu dính túi [non. un .sou. collant. poche]	Expression libre			
[Jaune] comme un citron	[Vàng] như nghệ [jaune. comme.safran]	adj			x
[Rouge] comme une tomate	[Đỏ]. như. quả cà chua [rouge. comme. tomate]	adj	x		
[Fort] comme un Turc	[Khỏe]. như .vâm [fort. comme. éléphant]	adj			x
[Riche] comme Crésus	[Giàu] .như. Thạch Sùng [riche. comme. Thạch Sung]	adj			x
[Avare] comme Harpagon	[Hà tiện]. vắt. cổ .chày ra .nước [avare. tordre. cou. pilon .sortir .eau]	adj			x
[Fier] comme un pou	Vênh. râu .cáo [relever. moustache. renard]	v			x
[Gai] comme un pinson	Vui. như. tết [gai.comme .nouvel an]	adj			x
[Connu] comme le loup blanc	Danh .nổi .như .cồn [nom.flotter. comme .dune]	n			x
[Frais] comme une rose	[Tươi]. như. hoa [frais .comme. fleur]	adj		x	
[Méchant] comme un âne rouge	[Ác] .như .hùm [méchant .comme .tigre]	adj			x
[Beau] comme un astre	[Đẹp]. như .tiên [beau. comme.fée]	adj			x
[Laid] comme un pou	[Xấu] .như. ma. lem [laid. comme.fantôme .barbouillé]	adj			x

**Annexe 9.**  
**Grille de comparaison du cours 5**

EFM en français	EFM en vietnamien	Partie du discours des EFM du vietnamien	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Mêmes métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphore différente
<i>Entre chien et loup</i>	<i>Lúc nhọ mặt người</i>				
<i>Au chant du coq</i>	<i>Lúc gà gáy sáng</i>				
<i>Au diable Vauvert</i>	<i>Nơi chân trời góc biển</i>				
<i>À pas de tortue</i>	<i>[Chậm] như rùa</i>				
<i>En chair et en os</i>	<i>Bằng xương bằng thịt</i>				
<i>À tour de bras</i>	<i>Hết sức bình sinh</i>				
<i>Au nez et à la barbe</i>	<i>Vuốt râu cọp</i>				
<i>Du bout des lèvres</i>	<i>Đầu môi chót lưỡi</i>				
<i>En un tour de main</i>	<i>Nhanh như chớp</i>				
<i>De tout cœur</i>	<i>Tận đáy lòng</i>				
<i>À un cheveu près de</i>	<i>Chỉ thiếu một chút nữa thì</i>				
<i>Jusqu'aux os, jusqu'à l'os</i>	<i>Đến tận xương tủy</i>				
<i>À vue de nez</i>	<i>Khoảng chừng</i>				
<i>Pour des prunes</i>	<i>Công dạ tràng</i>				



<i>En rang d'oignons</i>	<i>Theo hàng một</i>				
<i>Pour le roi de Prusse</i>	<i>Ăn cơm nhà vác ngà voi</i>				
<i>À Pâques ou à la Trinité</i>	<i>Đến đời kiếp nghiệp lai nào</i>				
<i>À la fortune du pot</i>	<i>Có rau ăn rau có cháo ăn cháo</i>				
<i>Comme un coq en pâte</i>	<i>Nâng như nâng trứng, hứng như hứng hoa</i>				
<i>Au doigt et à l'œil</i>	<i>Thiên lôi chỉ đầu đánh đấy</i>				
<i>En un clin d'oeil</i>	<i>Trong nháy mắt</i>				
<i>Jusqu'au bout des ongles</i>	<i>Đến tận chân tơ kẽ tóc</i>				
<i>À pas de loup</i>	<i>Êm như ru</i>				
<i>Aux petits oignons</i>	<i>Cẩn thận tỉ mỉ</i>				
<i>De tout coeur</i>	<i>Từ đáy lòng</i>				
<i>Comme un chien</i>	<i>Hết sức tồi tệ</i>				

**Annexe 10.**  
**Grille de correction du cours 5**

EFM en français	EFM en vietnamien	EFM du vietnamien: partie du discours	Comparaison de la métaphore et du sens littéral		
			Mêmes métaphore conceptuelle et sens littéral	Même métaphore conceptuelle, sens littéral différent	Métaphore différente
<i>Entre chien et loup</i>	<i>Lúc. nhọ. mặt. người</i> [moment.noircir.face.humain]	adv			x
<i>Au chant du coq</i>	<i>Lúc. gà. gáy .sáng</i> [moment.coq.chanter.matin]	Expression libre			
<i>Au diable Vauvert</i>	<i>Nơi. chân. trời .góc .biển</i> [l'endroit .pied. ciel .coin.mer]	adv			x
<i>À pas de tortue</i>	[Chậm]. như. rùa [lent .comme .tortue]	adj		x	
<i>En chair et en os</i>	<i>Bằng. xương. bằng. thịt</i> [en. os .en . chair]	adj	x		
<i>À tour de bras</i>	<i>Hết. sức. bình .sinh</i> [fin .force .vitale]	Expression libre			
<i>Au nez et à la barbe</i>	<i>Vuốt. râu. cọp</i> [tripoter. Barbe .tigre]	v			x
<i>Du bout des lèvres</i>	<i>Đầu. môi. chót. lưỡi</i> [tête. lèvre. bout .langue]	n		x	
<i>En un tour de main</i>	<i>Nhanh .như. chớp</i> [rapidement .comme .éclair]	adv			x
<i>De tout cœur</i>	<i>Tận. đáy. lòng</i> [du. fond. entraille]	adv		x	

<i>À un cheveu près de</i>	<i>Chỉ .thiếu. một. chút .nữa .là</i> [seulement. manquer .un .peu .encore. alors]	<b>Expression libre</b>			
<i>Jusqu'aux os jusqu'à l'os</i>	<i>Đến tận. xương .tủy</i> [jusqu'à. os .moelle]	<b>adv</b>		<b>x</b>	
<i>À vue de nez</i>	<i>Khoảng .chừng</i> [entre. à peu près]	<b>Expression libre</b>			
<i>Pour des prunes</i>	<i>Công .dạ tràng</i> [travail. crabe de sable]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>En rang d'oignons</i>	<i>Theo .hàng .một</i> [suivre .rang .un]	<b>Expression libre</b>			
<i>Pour le roi de Prusse</i>	<i>Ăn. cơm. nhà. vác. ngà. voi</i> [manger .riz . maison, porter.défense. éléphant]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>À Pâques ou à la Trinité</i>	<i>Đến .Tết</i> [jusqu'à .nouvel an]	<b>adv</b>			<b>x</b>
<i>À la fortune du pot</i>	<i>Có. rau. ăn. rau. có. cháo. ăn</i> .cháo [avoir .légume .manger. légume .avoir .soupe .manger .soupe]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Comme un coq en pâte</i>	<i>Nâng. như. nâng. trứng,</i> <i>hứng. như. hứng .hoa</i> [porter. comme. porter.œuf. prendre. comme. prendre. fleur]	<b>v</b>			<b>x</b>
<i>Au doigt et à l'œil</i>	<i>Thiên lôi. chỉ .đầu. đánh. đảy</i> [dieu de la foudre .montrer .où .battre . là]	<b>n</b>			<b>x</b>
<i>En un clin d'oeil</i>	<i>Trong nháy mắt</i> [en.clin.œil]	<b>adv</b>	<b>x</b>		
<i>Jusqu'au bout des ongles</i>	<i>Đến tận. chân. tơ . kẽ .tóc</i> [jusqu'à. pied. fibre. fente.	<b>adv</b>			<b>x</b>

	cheveu]				
<i>À pas de loup</i>	<i>Êm. như ru</i> [doux. comme. bercer]	<b>adv</b>			<b>x</b>
<i>Aux petits oignons</i>	<i>Cẩn thận. tỉ mỉ</i> (méticuleux. scrupuleux]	<b>Expresion libre</b>			
<i>De tout coeur</i>	<i>Từ đáy lòng</i> [au.fond.entraîlle]	<b>Expresion libre</b>			
<i>Comme un chien</i>	<i>Hết sức. tồi tệ</i> [extrêmement. mauvais]	<b>Expression libre</b>			

**Annexe 11.****Épreuve 0**

Nom:

Classe:

Nombre d'années d'apprentissage du français:

1. Connaissez – vous ces EFM ? Veuillez cocher Oui ou Non.
2. Expliquez quelle est la signification globale des EFM que vous connaissez. (l'explication peut être faite en français ou en vietnamien).
3. Si vous connaissez des EFM du vietnamien jugées sémantiquement équivalentes à celles du français présentées ci-dessus, écrivez- les à côté des EFM françaises correspondantes.

	Oui	Non
1. <i>Avaler des couleuvres</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. <i>Courir deux lièvres à la fois</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. <i>Sauter du coq à l'âne</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. <i>Chercher la petite bête</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. <i>Appeler un chat un chat</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <i>Avoir le bras long</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <i>Avoir un poil dans la main</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <i>Coûter les yeux de la tête</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. <i>Casser du sucre sur le dos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <i>Mener quelqu'un par le bout du nez</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. <i>Avoir l'estomac dans les talons.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <i>Sucrer les fraises</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. <i>Faire chou blanc</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. <i>Ménager la chèvre et le chou</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. <i>Garder une poire pour la soif</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. <i>Manger les pissenlits par la racine</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. <i>Séparer le bon grain de l'ivraie</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. <i>Faire la petite bouche</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. <i>Tomber de Charybde en Scylla</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. <i>Tomber dans les pommes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. <i>Tuer la poule aux œufs d'or</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. <i>Se croire sorti de la cuisse de Jupiter</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. <i>Écrire comme un chat</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. <i>Réchauffer un serpent dans son sein</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. <i>Tête de linotte</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. <i>Poule mouillée</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. <i>Dindon de la farce</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. <i>Mouche du coche</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. <i>Cœur d'or</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. <i>Face de carême</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. <i>Bras droit</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. <i>Langue de vipère</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. <i>Bonne poire</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. <i>Cœur d'artichaut</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. <i>Grosse légume</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. <i>Pomme de la discorde</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. <i>Fin des haricots</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. <i>Secret de Polichinelle</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. <i>Mouton de Panurge</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. <i>Promesse de Gascon</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. <i>Âne de Buridan</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. <i>Bouc émissaire</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. <i>Mains pleines de pouces</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. <i>Air de bœuf</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. <i>Doigts de fée</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. <i>Jaloux comme un tigre</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. <i>Muet comme une carpe</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. <i>Sale comme un cochon</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. <i>Malin comme un singe</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. <i>Paresseux comme une couleuvre</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. <i>Bête à manger du foin</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. <i>Endetté jusqu'au cou</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. <i>Dévoué corps et âme</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. <i>Armé jusqu'aux dents</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. <i>Haut comme trois pommes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. <i>Fauché comme les blés</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. <i>Jaune comme un citron</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. <i>Rouge comme une tomate</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. <i>Doux comme un agneau</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. <i>Fort comme un Turc</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. <i>Riche comme Crésus</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. <i>Avare comme Harpagon</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. <i>Fier comme un pou</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. <i>Gai comme un pinson</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. <i>Connu comme le loup blanc</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. <i>Frais comme une rose</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. <i>Méchant comme un âne rouge</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. <i>Joli comme un cœur</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. <i>Laid comme un pou</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. <i>Entre chien et loup</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. <i>Au chant du coq</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. <i>À vue de nez</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. <i>Au diable Vauvert</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. <i>À pas de tortue</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. <i>En chair et en os</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. <i>À tour de bras</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. <i>Au nez et à la barbe</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. <i>du bout des lèvres</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. <i>En un tour de main</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. <i>En un clin d'œil</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. <i>À un cheveu de</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



82. <i>Jusqu'à l'os</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. <i>Jusqu'au bout des ongles</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. <i>À pas de loup</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. <i>Aux petits oignons</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. <i>De tout cœur</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. <i>Pour des prunes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. <i>En rang d'oignons</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. <i>Pour le roi de Prusse</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. <i>À Pâques ou à la Trinité</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. <i>À la fortune du pot</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. <i>Comme un coq en pâte</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. <i>Au doigt et à l'œil</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. <i>Comme un chien</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Annexe 12.****Épreuve 1**

Date:

Nom:

Age:

Sexe:

Classe:

École:

Nombre d'années d'apprentissage du français:

*Dans les phrases suivantes, compléter la partie manquante de l'expression marquée en gras, en choisissant parmi les propositions de la liste (attention, il y a quatre éléments de trop dans chaque liste).*

*Exemple: 0. L'auteur essaie de nous faire comprendre ses idées, il ne nous fait pas **avaler des couleuvres** de force*

*(du coq à l'âne; deux lièvres à la fois; deux chats en même temps; un chat, un chat; un poil dans la main; du sucre sur le dos; l'estomac dans les talons; les fraises; des couleuvres; par le bout du nez; par le bras; les yeux de la tête; le bras long; la petite bête; chou blanc; choux noir; la grande bête)*

0. L'auteur essaie de nous faire comprendre ses idées, il ne nous fait pas **avaler**..... de force.

1. Sachant qu'il est toujours difficile de **courir** ....., quelle compétition (Coupe d'Europe ou championnat) aura votre priorité ?

2. Cette personne a une grande habileté à aborder successivement des thèmes très variés sans jamais donner l'impression de **sauter** .....

3. Je vous ai déjà prévenu qu'en ces questions si larges et si complexes, il ne fallait pas **chercher** .....

4. Je crois qu'il faut **appeler**..... Parler de noirs et d'arabes, dire les choses comme elles sont.

5. Pour obtenir une entrevue avec le ministre, il faut vraiment **avoir** .....

6. Et ceux qui ne travaillaient pas étaient réputés **avoir** .....

7. Le manteau est très beau, mais il m'a **coûté** .....

8. **Casser** ..... de nos voisins est une habitude critiquable.

9. Conquérant et persuasif en amour, vous ne risquez pas de vous laisser **mener** .....par votre bien-aimée.

10. C'est toujours difficile de parler avant midi, alors que chacun commence à **avoir** .....

11. Je pense que ce séjour restera gravé dans ma mémoire encore très longtemps, jusqu'à ce que l'âge me rende nerveux et fébrile et que je commence à **sucrer** .....

12. La situation est tellement complexe au Proche-Orient, le G8 va-t-il **faire** .....sur cette question.

*(dans les pommes: l'or de l'argent; une poire pour la soif; en crabe; comme un chat; la chèvre et le chou; la fine bouche; de Charybde en Scylla; du ciel; un serpent dans son sein; la poule aux œufs d'or; les pissenlits par la racine; sorti du bras de Dieu; sorti de la cuisse de Jupiter; le bon grain de l'ivraie; le canard d'or)*

13. Le gouvernement est dans une situation délicate. Entre les ouvriers et le patronat, il doit **ménager** .....

14. Ceux qui veulent **garder**..... peuvent toujours, pour leur retraite, se constituer une pension complémentaire auprès d'une banque.

15. Notre retraite, on ne sait même plus si on pourra en profiter avant d'être gâteux ou de **manger** .....

16. Comment **séparer** ..... dans un monde Internet, qui déborde d'informations nombreuses et variées.

17. Prétentieux et coquet, il prenait le risque de **faire** ..... face aux félicitations que lui adressait son patron.

18. Si vous suivez ce mauvais conseil, vous risquez de **tomber** .....

19. Il a des nausées et risque de **tomber** .....

20. Ils ont vendu une partie de leur entreprise, mais c'était celle qui faisait le plus d'argent. Je pense qu'ils **ont tué** .....

21. Ceci dit, on peut donner son avis sur la manière de jouer en restant courtois et sans **se croire** .....

22. On peut avoir beaucoup d'esprit et de très bons sentiments, et **écrire** .....à sa bien-aimée.

23. Après avoir été trahi par son associé, il a réalisé qu'il **avait réchauffé** .....

(de linotte; de la farce; de carême; d'entente; de vipère; de canard; d'or; du coche; mouillée; d'artichaut; de pomme; droit; long; grosse; bonne; de discorde; de pigeon)

24. Allons secoue- toi, **tête** ..... ! Réfléchis un peu !
25. C'est une **poule** .....: il n'a pas voulu aller rencontrer la direction de l'école afin de raconter ce qui s'était passé.
26. J'ai plutôt le sentiment que le consommateur mal informé et parfois trop naïf est souvent le **dindon** .....
27. Ici, en France, nous aussi nous avons enfin un VRAI hiver, peut-être pas de rivières gelées, mais un **froid** .....
28. Tu ferais mieux d'aider à ranger la maison au lieu de faire la **mouche** ..... et traîner dans mes jambes.
29. Le plus bel éloge qu'on puisse faire de cet homme généreux, c'est qu'il a un **cœur** .....
30. Je ne sais pas si c'était à cause de la tristesse et de la fatigue qu'il avait une **face** .....comme ça.
31. Je vous présente Kathy, qui est mon **bras**..... . En cas de difficultés, vous pouvez vous adresser à elle.
32. Cette personne est une **langue** .....; sans cesse, elle critique les autres derrière leur dos.
33. Tu dois être une..... **poire** comme tu dis et, vu que tu as dû souvent te faire avoir, tu as bâti ce cocon pour te protéger !
34. Pierre ne cesse de tomber amoureux de toutes les jeunes filles qu'il croise: un vrai **cœur**.....
35. Un chef d'entreprise, une..... **légume**, a fait construire cette très grande maison au centre de la ville.
36. La dispute et les insultes échangées ce jour-là ne doivent pas être vues comme une **pomme**....., car l'origine de leur mauvaise relation est plus ancienne que cela.

*(pleines de poils; des haricots; des choux; de Buridan; de Panurge; de Gascon; de Lyon; pleines de pouces; de Polichinelle; émissaire; de Rocorico; de fée, de bæuf)*

37. Il ne faut pas te décourager, ce n'est pas la **fin** .....

38. Ils sont les premiers hommes politiques à être jugés pour cette pratique, un **secret**.....jusqu'ici jamais assumé publiquement.

39. Cette uniformité de pensée démontre que nos grands dirigeants, qui souvent sont issus des soi-disant grandes écoles françaises, sont des **moutons** .....

40. Nous pourrons nous rencontrer sur les bords de la Seine pour la fête du Têt et pour faire des folies ensemble. Et ce n'est pas une **promesse** .....

41. À force de ne pas choisir, on peut, tel l'**âne**....., mourir à la fois de faim et de soif.

42. Tu veux toujours m'accuser pour tes propres erreurs, j'en ai marre de ça ! Trouve-toi un autre **bouc** .....

43. Celui-là, il va encore tout casser. Avec ses **maines** ....., il laisse échapper tout ce qu'il prend.

44. Avoir un **air**.....? Jamais de la vie! Ici, on s'amuse!

45. Ces enfants ont des **doigts**..... Ils ont fait une fresque murale extraordinaire à l'entrée de l'école.

(comme un poivron; comme une carpe; comme une couleuvre; comme trois pommes; comme les blés; à manger du foin; jusqu'aux cheveux; corps et âme; jusqu'aux dents; jusqu'au cou; comme un citron; comme un tigre; comme un singe; comme un cochon; comme un Polonais; jusqu'à l'œil)

46. Il faut que je fasse attention, mon mari est **jaloux** .....

47. Tu gardes cette nouvelle pour toi n'est-ce pas ?

- Ne t'inquiète pas, je suis **muet**.....

48. Il avait joué dans la boue, il est rentré **sale** .....

49. Attention, ce gamin, il est **malin** .....

50. Ne vous trouvez-vous jamais **paresseux** ..... ? Ne rêvez-vous jamais de vous reposer au soleil à ne rien faire ?

51. En 1991, lors de l'invasion des Kannadigans, il a tout perdu et s'est retrouvé sans emploi et **endetté** .....

52. Marie s'est **dévouée** .....à la recherche scientifique.

53. Il est vraiment **bête**.....! Il n'ouvre la bouche que pour dire des bêtises.

54. Ici, dans cette ville, habitent des gens **armés** .....

55. On peut être **haut** ..... et bien maîtriser la technique du combat.

56. Étant donné qu'il était **fauché**....., il lui a fallu aller travailler.

57. Si tu manges trop de carottes, tu vas devenir **jaune** .....

*(comme le loup blanc; comme une rose; comme le tigre; comme un cœur; comme un pou; comme un pinson; comme un âne rouge; comme un pou; comme une tomate; comme un agneau; comme Harpagon; comme Crésus; comme un Turc; comme Jérusalem; comme la lune; comme une pomme)*

58. *Devant les filles, il devient toujours **rouge** .....*
59. *Tu ne risques rien avec lui, il est **doux** .....*
60. *Ma santé est très bonne et je suis **fort** .....*
61. *Il ne sert à rien de chercher à être **riche** .....si l'on est con comme la lune.*
62. *Jean - Pierre est certes très riche, mais il est **avare**.....*
63. *Il a gagné le premier prix en mathématiques. Il est **fier** .....*
64. *Il devient **gai** .....en retrouvant son copain.*
65. *Il est **connu**..... chez lui, au Danemark, où ses livres se vendent à plusieurs millions d'exemplaires.*
66. *Après une bonne nuit de sommeil, je me sens **fraîche** .....*
67. *Le petit Cambremer, voyant que tout lui était permis, est devenu **méchant**.....*
68. *Tu es **joli**..... avec tes nouveaux vêtements.*
69. *Il avait le nez camus et les yeux exorbités; bref, il était **laid**.....*



*(de Prusse; de Russie; ou à la Trinité; à Noël; à l'œil; d'oignons; Vauvert; d'œil; et loup; et chat; en pâte; du coq; du rossignol; de nez; des prunes; du pot)*

70. C'est souvent **entre chien**..... que les enfants pleurent et cherchent leurs mères.

71. La ville s'éveille **au chant**.....

72. Là, **à vue**....., je devais être 150 km trop au sud.

73. S'il n'a pas de solutions à me proposer, pourquoi j'irais le rencontrer ? Je n'aime pas me déplacer **pour** .....

74. Pourquoi nous a-t-il laissé ainsi alignés en plein soleil, tous **en rang** ..... ?

75. Ainsi, au lieu de travailler **pour le roi**....., les esclaves libérés travaillent pour eux.

76. Oui, oui, on le connaît. Ça sera fait **à Pâques** .....!

77. Trois fois par année, il organise des soupers **à la fortune**..... où tous les membres de la famille peuvent se rencontrer.

78. Je me sens **comme un coq** .....dans ce pays: de l'eau potable, de l'électricité, un accès illimité à Internet.

79. Ces soldats obéissent **au doigt et**.....à leur général.

80. Elles poussent **en un clin**....., fleurissent tout l'été sans compter et se ressèment partout au jardin.

81. Il est situé **au diable** .....dans un nouveau quartier.

*(et en os; l'os; cœur; foie; de bras; de main; et à la barbe; aux yeux; des lèvres; un doigt de; un cheveu de; des ongles; de loup; un chien; de tortue; oignons, comme un animal)*

82. Mais au-delà des beaux discours, après 16 mois et 165 rencontres, les négociations avancent toujours **à pas** .....

83. J'ai vu Rudy **en chair** .....!: J'ai vu Rudy le dernier jour de mon voyage à Marseille. Il est habillé tout en blanc.

84. Nous avons travaillé **à tour**..... pour obtenir cette qualification qui fait rêver tout apprenti.

85. C'est vrai que vous arrivez à vous changer dans une cabine téléphonique **au nez** .....de tout le monde.

86. Poussé par ces adversaires politiques, Bush accepte **du bout**..... une deuxième résolution sur l'Irak.

87. Elle effectue ses opérations **en un tour**....., presque les yeux fermés, là où les novices passeraient des heures.

88. Après seulement un an à la tête de son parti, Shawn Graham est **à**..... la réussite.

89. IL est vraiment méchant, on ne peut que le détester **jusqu'à** .....

90. C'est un perfectionniste **jusqu'au bout**....., tout doit être parfait.

91. La petite avançait **à pas** .....

92. Cette tapisserie a été posée **aux petits** ..... C'est un travail si soigné.

93. Ce message pour vous dire que je suis **de tout** .....avec le peuple du Liban et tous les peuples qui souffrent et meurent à cause de la guerre.

94. Brutal, il traite son employé **comme** .....

**Annexe 13.****Grille de correction de l'épreuve 1**

*Mauvais choix d'EFM: 0 point*

*Omission: 0 point*

*Bon choix d'EFM: 1 point*

Date:

Nom:

Age:

Sexe:

Classe:

École:

Nombre d'années d'apprentissage du français:

*Dans les phrases suivantes, compléter la partie manquante de l'expression marquée en gras, en choisissant parmi les propositions de la liste (attention, il y a quatre éléments de trop dans chaque liste).*

*Exemple: 0. L'auteur essaie de nous faire comprendre ses idées, il ne nous fait pas **avaler des couleuvres** de force*

(du coq à l'âne (2); deux lièvres à la fois (1); deux chats en même temps; un chat, un chat (4); un poil dans la main (6); du sucre sur le dos (8); l'estomac dans les talons (10); les fraises (11); des couleuvres (0); par le bout du nez (9); par le bras; les yeux de la tête (7); le bras long (5); la petite bête (3); chou blanc (12); choux noir; la grande bête)

1. Sachant qu'il est toujours difficile de **courir deux lièvres à la fois**, quelle compétition (Coupe d'Europe ou championnat) aura votre priorité ?
2. Cette personne a une grande habileté à aborder successivement des thèmes très variés sans jamais donner l'impression de **sauter du coq à l'âne**
3. Je vous ai déjà prévenu qu'en ces questions si larges et si complexe, il ne fallait pas **chercher la petite bête**.
4. Je crois qu'il faut **appeler un chat, un chat** Parler de noirs et d'arabes, dire les choses comme elles sont.
5. Pour obtenir une entrevue avec le ministre, il faut vraiment **avoir le bras long**.
6. Et ceux qui ne travaillaient pas étaient réputés **avoir un poil dans la main**
7. Le manteau est très beau, mais il m'a **coûté les yeux de la tête**.
8. **Casser du sucre sur le dos** de nos voisins est une habitude critiquable.
9. Conquérant et persuasif en amour, vous ne risquez pas de vous laisser **mener par le bout du nez** par votre bien-aimé.
10. C'est toujours difficile de parler avant midi, alors que chacun commence à **avoir l'estomac dans les talons**.
11. Je pense que ce séjour restera gravé dans ma mémoire encore très longtemps, jusqu'à ce que l'âge me rende nerveux et fébrile et que je commence à **sucrer les fraises**.
12. La situation est tellement complexe au Proche-Orient, le G8 va-t-il **faire chou blanc** sur cette question.

*(dans les pommes (19): l'or de l'argent; une poire pour la soif (14); en crabe; comme un chat (22); la chèvre et le chou (13); la fine bouche (17); de Charybde en Scylla (18); du ciel; un serpent dans son sein (23); la poule aux œufs d'or (20); les pissenlits par la racine (15); sorti du bras de Dieu; sorti de la cuisse de Jupiter (21); le bon grain de l'ivraie (16); le canard d'or)*

13. Le gouvernement est dans une situation délicate. Entre les ouvriers et le patronat, il doit **ménager la chèvre et le chou**.

14. Ceux qui veulent **garder une poire pour la soif**, peuvent toujours, pour leur retraite, se constituer une pension complémentaire auprès d'une banque.

15. Notre retraite, on ne sait même plus si on pourra en profiter avant d'être gâteux ou de **manger les pissenlits par la racine**.

16. Comment **séparer le bon grain de l'ivraie** dans un monde Internet, qui déborde d'informations nombreuses et variées.

17. Prétentieux et coquet, il prenait le risque de **faire la fine bouche** face aux félicitations que lui adressait son patron.

18. Si vous suivez ce mauvais conseil, vous risquez de **tomber de Charybde en Scylla**.

19. Il a des nausées et risque de **tomber dans les pommes**.

20. Ils ont vendu une partie de leur entreprise, mais c'était celle qui faisait le plus d'argent. Je pense qu'ils **ont tué la poule aux œufs d'or**.

21. Ceci dit, on peut donner son avis sur la manière de jouer en restant courtois et sans **se croire sorti de la cuisse de Jupiter**.

22. On peut avoir beaucoup d'esprit et de très bons sentiments, et **écrire comme un chat** à sa bien-aimée.

23. Après avoir été trahi par son associé, il a réalisé qu'il **avait réchauffé un serpent dans son sein**.

(de linotte (24); de la farce (26); de carême (30); d'entente; de vipère (32); de canard (27); d'or (29); du coche (28); mouillée (25); d'artichaut (34) de pomme; droit (31); long; grosse (35); bonne (33); de discorde (36); pigeon)

24. Allons secoue- toi, **tête de linotte** ! Réfléchis un peu !

25. C'est une **poule mouillée**: il n'a pas voulu aller rencontrer la direction de l'école afin de raconter ce qui s'était passé.

26. J'ai plutôt le sentiment que le consommateur mal informé et parfois trop naïf est souvent le **dindon de la farce**.

27. Ici, en France, nous aussi nous avons enfin un **VRAI** hiver, peut-être pas de rivières gelées, mais **un froid de canard**.

28. Tu ferais mieux d'aider à ranger la maison au lieu de faire **la mouche du coche** et traîner dans mes jambes.

29. Le plus bel éloge qu'on puisse faire de cet homme généreux, c'est qu'il a **un cœur d'or**.

30. Je ne sais pas si c'était à cause de la tristesse et de la fatigue qu'il avait une **face de carême** comme ça.

31. Je vous présente Kathy, qui est mon **bras droit**. En cas de difficultés, vous pouvez vous adresser à elle.

32. Cette personne est une **langue de vipère**, sans cesse, elle critique les autres derrière leur dos.

33. Tu dois être une **bonne poire** comme tu dis et, vu que tu as du souvent te faire avoir, tu as bâti ce cocon pour te protéger !

34. Pierre ne cesse de tomber amoureux de toutes les jeunes filles qu'il croise: Un **vrai cœur d'artichaut**.

35. Un chef d'entreprise, une **grosse légume**, a fait construire cette très grande maison au centre de la ville.

36. La dispute et les insultes échangées ce jour-là ne doivent pas être vues comme une **pomme de discorde**, car l'origine de leur mauvaise relation est plus ancienne que cela.

*(pleines de poils; des haricots (37); des choux; de Buridan (41); de Panurge (39); de Gascon (40); de Lyon; pleines de pouces (43); de Polichinelle (38); émissaire (42); de Rocrico; de fée (45), de bœuf (44))*

37. Il ne faut pas te décourager, ce n'est pas la **fin des haricots**.

38. Ils sont les premiers hommes politiques à être jugés pour cette pratique, **un secret de Polichinelle** jusqu'ici jamais assumé publiquement.

39. Cette uniformité de pensée démontre que nos grands dirigeants, qui souvent sont issus des soi-disant grandes écoles françaises, sont des **moutons de Panurge**.

40. Nous pourrions nous rencontrer sur les bords de la Seine pour la fête du Têt et pour faire des folies ensemble. Et ce n'est pas une **promesse de Gascon**.

41. À force de ne pas choisir, on peut, tel l'**âne de Buridan**, mourir à la fois de faim et de soif.

42. Tu veux toujours m'accuser pour tes propres erreurs, j'en ai marre de ça ! Trouve-toi un autre **bouc émissaire**.

43. Celui-là, il va encore tout casser avec ses **maines pleines de pouces**, il laisse échapper tout ce qu'il prend.

44. Avoir un **air de bœuf**? Jamais de la vie! Ici, on s'amuse!

45. Ces enfants ont des **doigts de fée**. Ils ont fait une fresque murale extraordinaire à l'entrée de l'école.

*(comme un poivron; comme une carpe (47); comme une couleuvre (50); comme trois pommes (55); comme les blés (56); à manger du foin (53); jusqu'aux cheveux; corps et âme (52); jusqu'aux dents (54); jusqu'au cou (51); comme un citron (57); comme un tigre (46); comme un singe (49); comme un cochon (48); comme un Polonais; jusqu'à l'œil)*

46. Il faut que je fasse attention, mon mari est **jaloux comme un tigre**.

47. Tu gardes cette nouvelle pour toi n'est-ce pas ?

- Ne t'inquiètes pas, je suis **muet comme une carpe**.

48. Il avait joué dans la boue, il est rentré **sale comme un cochon**.

49. Attention, ce gamin, il est **malin comme un singe**.

50. Ne vous trouvez-vous jamais **paresseux comme une couleuvre**? Ne rêvez-vous jamais de vous reposer au soleil à ne rien faire ?

51. En 1991, lors de l'invasion des Kannadigans, il a tout perdu et s'est retrouvé sans emploi et **endetté jusqu'au cou**.

52. Marie s'est **dévouée corps et âme** à la recherche scientifique.

53. Il est vraiment **bête à manger du foin**! Il n'ouvre la bouche que pour dire des bêtises.

54. Ici, dans cette ville, habitent des gens **armés jusqu'aux dents**.

55. On peut être **haut comme trois pommes** et bien maîtriser la technique du combat.

56. Étant donné qu'il était **fauché comme les blés**, il lui a fallu aller travailler.

57. Si tu manges trop de carottes, tu vas devenir **jaune comme un citron**.



*(comme le loup blanc (65); comme une rose (66); comme le tigre; comme un cœur (68); comme un pou (69); comme un pinson (64); comme un âne rouge (67); comme un pou (63); comme une tomate (58); comme un agneau (59); comme Harpagon (62); comme Crésus (61); comme un Turc (60); comme Jérusalem; comme la lune; comme une pomme)*

58. *Devant les filles, il devient toujours **rouge comme une tomate**.*

59. *Tu ne risques rien avec lui, il est **doux comme un agneau**.*

60. *Ma santé est très bonne et je suis **fort comme un Turc**.*

61. *Il ne sert à rien de chercher à être **riche comme Crésus**, si l'on est con comme la lune.*

62. *Jean - Pierre est certes très riche, mais il est **avare comme Harpagon**.*

63. *Il a gagné le premier prix en mathématiques. Il est **fier comme un pou**.*

64. *Il devient **gai comme un pinson** en retrouvant son copain.*

65. *Il est **connu comme le loup blanc** chez lui, au Danemark, où ses livres se vendent à plusieurs millions d'exemplaires.*

66. *Après une bonne nuit de sommeil, je me sens **fraîche comme une rose**.*

67. *Le petit Cambremer, voyant que tout lui était permis, est devenu **méchant comme un âne rouge**.*

68. *Tu es **joli comme un cœur** avec tes nouveaux vêtements.*

69. *Il avait le nez camus et les yeux exorbités; bref, il était **laid comme un pou**.*

(de *Prusse* (75); de *Russie*; ou à la *Trinité* (76); à Noël; à l'*œil* (79); d'*oignons* (74); *Vauvert* (81); d'*œil* (80); et loup (70); et chat; en *pâte* (78); du coq (71); du rossignol; de nez (72); des *prunes* (73); du pot (77))

70. C'est souvent *entre chien et loup* que les enfants pleurent et cherchent leurs mères.

71. La ville s'éveille *au chant du coq*.

72. Là, à *vue de nez* je devais être 150 km trop au sud.

73. S'il n'a pas de solutions à me proposer, pourquoi j'irais le rencontrer ? Je n'aime pas me déplacer *pour des prunes*.

74. Pourquoi nous a-t-il laissé ainsi alignés en plein soleil, tous *en rang d'oignons* ?

75. Ainsi, au lieu de travailler *pour le roi de Prusse*, les esclaves libérés travaillent pour eux.

76. Oui, oui, on le connaît. Ça sera fait à *Pâques ou à la Trinité* !

77. Trois fois par année, il organise des soupers à *la fortune du pot*, où tous les membres de la famille peuvent se rencontrer.

78. Je me sens *comme un coq en pâte* dans ce pays : de l'eau potable, de l'électricité, un accès illimité à Internet.

79. Ces soldats *obéissent au doigt et à l'œil* à leur général.

80. Elles poussent *en un clin d'œil*, fleurissent tout l'été sans compter et se ressèment partout au jardin.

81. Il est situé *au diable Vauvert* dans un nouveau quartier.

*(et en os (83); l'os (89); cœur (93); foie; de bras (84); de main (87); et à la barbe (85); aux yeux; des lèvres (86); un doigt de; un cheveu de (88); des ongles (90); de loup (91); un chien (94); de tortue (82); oignons (92), comme un animal)*

82. Mais au-delà des beaux discours, après 16 mois et 165 rencontres, les négociations avancent toujours **à pas de tortue**.

83. J'ai vu Rudy **en chair et en os**! J'ai vu Rudy le dernier jour de mon voyage à Marseille. Il est habillé tout en blanc.

84. Nous avons travaillé **à tour de bras** pour obtenir cette qualification qui fait rêver tout apprenti.

85. C'est vrai que vous arrivez à vous changer dans une cabine téléphonique **au nez et à la barbe** de tout le monde.

86. Poussé par ces adversaires politiques, Bush accepte **du bout des lèvres** une deuxième résolution sur l'Irak.

87. Elle effectue ses opérations **en un tour de main**, presque les yeux fermés, là où les novices passeraient des heures.

88. Après seulement un an à la tête de son parti, Shawn Graham est **à un cheveu de** la réussite.

89. Il est vraiment méchant, on ne peut que le détester **jusqu'à l'os**.

90. C'est un perfectionniste **jusqu'au bout des ongles**, tout doit être parfait.

91. La petite avançait **à pas de loup**.

92. Cette tapisserie a été posée **aux petits oignons**. C'est un travail si soigné.

93. Ce message pour vous dire que je suis **de tout cœur** avec le peuple du Liban et tous les peuples qui souffrent et meurent à cause de la guerre.

94. Brutal, il traite son employé **comme un chien**.

**Annexe 14.****Épreuve 2**

Date:

Nom:

Age:

Sexe:

Classe:

École:

Nombre d'années d'apprentissage du français:

*Indiquer, pour chaque expression marquée en gras, le sens correspondant, en précisant la lettre dans la colonne de droite.*

*Exemple: 0. Il nous fait **avalier des couleuvres** d.*

1. *Il est toujours difficile de **courir deux lièvres à la fois**.*
2. *Gaspar a compris qu'il ne faut pas **sauter du coq à l'âne***
3. *Ma belle-mère est toujours en train de **chercher la petite bête**.*
4. *Je crois qu'il faut **appeler un chat, un chat**.*
5. *Dans cette situation, il faut **avoir le bras long**.*
6. *J'ai deux étudiants qui **ont un poil dans la main**.*
7. *Le manteau m'a coûté **les yeux de la tête**.*
8. *Ce site n'est pas là pour **casser du sucre sur le dos** des professeurs.*
9. *Il se fait **mener par le bout du nez** par sa femme.*
10. *C'est le moment où chacun commence à **avoir l'estomac dans les talons**.*
11. *Ce monsieur commence à **sucrer les fraises***

- a. *poursuivre deux, plusieurs buts en même temps*
- b. *être sénile, trembler*
- c. *créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème*
- d. ***subir un affront, une offense, sans être capable de protester***
- e. *considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement*
- f. *aller, sans transition, d'un sujet à un autre*
- g. *avoir beaucoup de relations*
- h. *laisser guider par*
- i. *être très cher*
- j. *être très paresseux*
- k. *avoir très faim*
- l. *calomnier ou dire du mal*

12. *Ce candidat va-t-il faire chou blanc ?*
  13. *Le gouvernement doit ménager la chèvre et le chou.*
  14. *Ce sont des gens qui ont besoin de garder une poire pour la soif.*
  15. *Il pense souvent à ceux qui mangent les pissenlits par la racine.*
  16. *Ils ont séparé le bon grain de l'ivraie*
  17. *Il n'est pas le genre à faire la fine bouche.*
  18. *Nous ne savons pas si nous allons tomber de Charybde en Scylla.*
  19. *Il risque de tomber dans les pommes.*
  20. *Je pense qu'ils vont tuer la poule aux œufs d'or.*
  21. *Il se croit sorti de la cuisse de Jupiter.*
  22. *Ce garçon écrit comme un chat.*
  23. *Il a pensé qu'il avait réchauffé un serpent dans son sein.*
- 
- a. *épargner pour les jours difficiles à venir*
  - b. *faire la distinction entre ce qui est bien de ce qui ne l'est pas*
  - c. *échouer dans une démarche.*
  - d. *arranger des partis opposés en évitant de prendre parti*
  - e. *être exigeant, difficile*
  - f. *s'évanouir*
  - g. *passer d'une situation difficile à une situation encore pire*
  - h. *faire du bien à une personne sans reconnaissance*
  - i. *de façon illisible*
  - j. *se juger supérieur aux autres*
  - k. *détruire une source d'abondants profits futurs pour un petit profit immédiat*
  - l. *être mort et enterré.*

24. Cette **tête de linotte** ne fait pas avancer les choses!
25. C'est une **poule mouillée**.
26. Personne ne souhaite être le **dindon de la farce**.
27. Ne trouvez-vous pas qu'il fait un froid **de canard** ?
28. Tu ferais mieux de ne pas **faire la mouche du coche**
29. Cet homme est un **cœur d'or**.
30. On dit qu'il a une **face de carême**.
31. Je vous présente Ly, mon **bras droit**.
32. Stéphanie, tu es une vraie **langue de vipère**.
33. Tu dois être une **bonne poire**.
34. Hung a un **cœur d'artichaut**.

- a. individu craintif, timoré
- b. victime, la dupe dans une affaire
- c. personne distraite, étourdie
- d. une personne charitable, généreuse
- e. être la personne qui s'agite beaucoup sans rendre de réels services
- f. une personne naïve, souvent dupe
- g. avoir un visage maigre et pâle
- h. personne qui dit toujours du mal des gens
- i. intense
- j. une personne très sensible, émotive qui tombe facilement amoureux
- k. collaborateur principal

35. C'est une **grosse légume**.
36. L'affaire ne doit pas être vue comme une **pomme de discorde**.
37. C'est la **fin des haricots** pour toi!
38. C'est **un secret de Polichinelle**.
39. Ces élèves sont des **moutons de Panurge**.
40. Ce n'est pas une promesse **de Gascon**.
41. Il est comme l'**âne de Buridan**
42. Je ne suis pas un **bouc émissaire**!
43. Il a des **maines pleines de pouces**.
44. Cet homme a un air **de bœuf**.
45. Ces femmes ont des doigts **de fée**.

- a. personne qui casse tout
- b. personne incapable de prendre la décision et de choisir entre deux propositions
- c. une information que tout le monde connaît
- d. tout est fini
- e. qui n'est pas sincère
- f. la cause de désaccord
- g. personne importante ou influente
- h. maussade, triste, fâché
- i. personne sans personnalité, qui suit le mouvement, la majorité
- j. extrêmement habiles dans les travaux délicats
- k. personne sur laquelle on fait retomber les torts des autres



46. Jean est jaloux **comme un tigre**.
47. Aujourd'hui, la secrétaire est muette **comme une carpe**.
48. Ce gamin est sale **comme un cochon**.
49. Ce voleur est malin **comme un singe**.
50. Pourquoi tu es paresseux **comme une couleuvre** ?
51. Antoine est bête **à manger du foin**.
52. En 1991, il s'est retrouvé endetté **jusqu'au cou**.
53. Le patron s'est dévoué **corps et âme** à cette affaire.
54. Des soldats sont armés **jusqu'aux dents**.
55. On peut être haut **comme trois pommes**.

- a. entièrement
  - b. d'une façon intense
  - c. tout petit
  - d. extrêmement
  - e. être dans une situation financière inextricable
  - f. sans dire un mot
  - g. très fortement
  - h. intensément
  - i. complètement
  - j. manifester un enthousiasme extrême au service d'une cause, d'une passion
  - k. d'une façon très sauvage
  - l. très grand
- (attention: il y deux éléments de trop dans la liste ci-dessus)

56. Il était fauché **comme les blés**.
57. Tu vas devenir jaune **comme un citron**
58. On dit être ou devenir **rouge comme une tomate**.
59. Il est doux **comme un agneau**.
60. Ce paysan est fort **comme un Turc**.
61. Son grand père est riche **comme Crésus**.
62. Jean - Pierre est avare **comme Harpagon**.
63. Je suis fier **comme un pou** de ce qu'on a fait ensemble.
64. Il devient gai **comme un pinson**.
65. Il est connu **comme le loup blanc** au Vietnam.
66. Je me sens fraîche **comme une rose**.
67. Le pirate est devenu méchant **comme un âne rouge**.
68. Tu es joli **comme un cœur**.
69. Bref, il était laid **comme un pou**!

- a. d'une une façon terrible
  - b. très fortement
  - c. fortement
  - d. Ne pas avoir d'argent
  - e. extrêmement
  - f. très orgueilleux
  - g. entièrement
  - h. très reposée et resplendissante
  - i. très dur
  - j. d'une façon très régulière
  - k. d'une façon incroyable
  - l. fortement
  - m. extrêmement
  - n. au plus haut point
  - o. d'une manière extrême
- (attention, il y a deux éléments de trop dans la liste ci-dessus)

70. Le malade **s'est réveillé entre chien et loup**.
71. Le bateau est arrivé **au chant du Coq**.
72. Les fruits pèsent, **à vue de nez**, 15 kg.
73. Je n'irai pas à Saigon **pour des prunes**.
74. Pourquoi sommes-nous tous **en rang d'oignon** ?
75. Dans ce pays, les ouvriers travaillent **pour le roi de Prusse**.
76. Ouais, d'accord, je vous envoie ma réponse **à Pâques ou à la trinité !**
77. Il est facile d'organiser des soupers **à la fortune du pot**.
78. Il est **comme un coq en pâte**.
79. Les marionnettes lui obéissent **au doigt et à l'œil**.
80. Ces plantes poussent **en un clin d'œil**
81. Mon cousin habite **au diable Vauvert**.

a. approximativement

b. au moment d'entre le coucher du soleil et la nuit noire où les objets se confondent

c. très vite

d. excessivement loin

e. exactement, avec une grande précision

f. être soigné, choyé, flatté

g. le plus tard possible voire jamais

h. pour rien

i. sur une seule ligne, à la file

j. péniblement pour presque aucune compensation

k. sans façon, en se contentant de ce qu'il y a

l. à l'aube

82. La construction des autoroutes avance **à pas de tortue**.
83. J'ai vu Lucie **en chair et en os** !
84. Nous avons travaillé **à tour de bras** pour obtenir ce prix.
85. Cet individu a volé mon vélo **au nez et à la barbe** de la police.
86. Le directeur accepte **du bout des lèvres**, cette proposition.
87. La technicienne effectue ses opérations **en un tour de main**.
88. Il est **à un cheveu près** de réussir à faire accepter son plan.
89. Les paysans africains sont exploités **jusqu'à l'os**.
90. Il est bouddhiste **jusqu'au bout des ongles**.
91. La petite fille entre dans la chambre **à pas de loup**.
92. Ce travail a été fait **aux petits oignons**.
93. Je suis **de tout cœur** avec les enfants abandonnés.
94. Il traite son employé **comme un chien**.

- a. très lentement
- b. très sincèrement
- c. très mal, sans égard ni pitié
- d. à très peu de chose près de
- e. avec sous-entendu, avec antipathie
- f. en personne, physiquement réel
- g. de toute sa force.
- h. entièrement, extrêmement
- i. devant lui, malgré sa présence
- j. rapidement, sur le champ et efficacement
- k. complètement
- l. avec un soin particulier
- m. de manière souple et silencieuse

## Annexe 15.

## Grille de correction de l'épreuve 2

*Mauvais choix d'EFM: 0 point*

*Omission: 0 points*

*Bon choix d'EFM: 1 point*

*Indiquer, pour chaque expression marquée en gras, le sens correspondant, en précisant la lettre dans la colonne de droite.*

- |   |          |
|---|----------|
| 0. il nous fait <b>avalier des coulevres</b> .                                  | <i>d</i> |
| 1. Il est toujours difficile de <b>courir deux lièvres à la fois</b> .          | <i>a</i> |
| 2. Gaspar a compris qu'il ne faut pas <b>sauter du coq à l'âne</b>              | <i>f</i> |
| 3. Ma belle-mère est toujours en train de <b>chercher la petite bête</b> .      | <i>c</i> |
| 4. Je crois qu'il faut <b>appeler un chat, un chat</b> .                        | <i>e</i> |
| 5. Dans cette situation, il faut <b>avoir le bras long</b> .                    | <i>g</i> |
| 6. J'ai deux étudiants qui ont <b>un poil dans la main</b> .                    | <i>j</i> |
| 7. Le manteau m'a coûté <b>les yeux de la tête</b> .                            | <i>i</i> |
| 8. Ce site n'est pas là pour <b>casser du sucre sur le dos</b> des professeurs. | <i>l</i> |
| 9. Il se fait <b>mener par le bout du nez</b> par sa femme.                     | <i>h</i> |
| 10. C'est le moment où chacun commence à <b>avoir l'estomac dans les talons</b> | <i>k</i> |
| 11. Ce monsieur commence à <b>sucrer les fraises</b>                            | <i>b</i> |
| <i>m. poursuivre deux, plusieurs buts en même temps</i>                         |          |
| <i>n. être sénile, trembler</i>   |          |
| <i>o. créer des difficultés en montrant le détail qui fait problème</i>         |          |
| <i>p. subir un affront, une offense, sans être capable de protester</i>         |          |
| <i>q. considérer les choses pour ce qu'elles sont véritablement</i>             |          |
| <i>r. aller, sans transition, d'un sujet à un autre</i>                         |          |
| <i>s. avoir beaucoup de relations</i>   |          |
| <i>t. laisser guider par</i>  |          |
| <i>u. très cher</i>   |          |
| <i>v. être très paresseux</i>   |          |
| <i>w. avoir très faim</i>   |          |
| <i>x. calomnier ou dire du mal</i>  |          |

- |   |          |
|---|----------|
| 12. Ce candidat va-t-il <b>faire chou blanc</b> ?                             | <b>c</b> |
| 13. Le gouvernement doit <b>ménager la chèvre et le chou</b> .                | <b>d</b> |
| 14. Ce sont des gens qui ont besoin de <b>garder une poire pour la soif</b> . | <b>a</b> |
| 15. Il pense souvent à ceux qui <b>mangent les pissenlits par la racine</b> . | <b>l</b> |
| 16. Ils ont <b>séparé le bon grain de l'ivraie</b> .                          | <b>b</b> |
| 17. Il n'est pas le genre à <b>faire la fine bouche</b> .                     | <b>e</b> |
| 18. Nous ne savons pas si nous allons <b>tomber de Charybde en Scylla</b> .   | <b>g</b> |
| 19. Il risque de <b>tomber dans les pommes</b> .                              | <b>f</b> |
| 20. Je pense qu'ils vont <b>tuer la poule aux œufs d'or</b> .                 | <b>k</b> |
| 21. Il <b>se croit sorti de la cuisse de Jupiter</b> .                        | <b>j</b> |
| 22. Ce garçon écrit <b>comme un chat</b> .                                    | <b>i</b> |
| 23. Il a pensé qu'il <b>avait réchauffé un serpent dans son sein</b> .        | <b>H</b> |

- a. épargner pour les jours difficiles à venir
- b. faire la distinction entre ce qui est bien de ce qui ne l'est pas
- c. échouer dans une démarche.
- d. arranger des partis opposés en évitant de prendre parti
- e. être exigeant, difficile
- f. s'évanouir
- g. passer d'une situation difficile à une situation encore pire
- h. faire du bien à une personne sans reconnaissance
- i. de façon illisible
- j. se juger supérieur aux autres
- k. détruire une source d'abondants profits futurs pour un petit profit immédiat
- l. être mort et enterré.

- |  |          |
|--|----------|
| 24. Cette <b>tête de linotte</b> ne fait pas avancer les choses! | <b>c</b> |
| 25. C'est une <b>poule mouillée</b> .                            | <b>a</b> |
| 26. Personne ne souhaite être le <b>dindon de la farce</b> .     | <b>b</b> |
| 27. Ne trouvez-vous pas qu'il fait un froid <b>de canard</b> ?   | <b>i</b> |
| 28. Tu ferais mieux de ne pas faire la <b>mouche du coche</b>    | <b>e</b> |
| 29. Cet homme est un <b>cœur d'or</b> .                          | <b>d</b> |
| 30. On dit qu'il a une face <b>de carême</b> .                   | <b>g</b> |
| 31. Je vous présente Ly, mon <b>bras droit</b> .                 | <b>k</b> |
| 32. Stéphanie, tu es une vraie <b>langue de vipère</b> .         | <b>h</b> |
| 33. Tu dois être une <b>bonne poire</b> .                        | <b>f</b> |
| 34. Hung a un <b>cœur d'artichaut</b> .                          | <b>j</b> |

- a. individu craintif, timoré
- b. victime, la dupe dans une affaire
- c. personne distraite, étourdie
- d. une personne charitable, généreuse
- e. la personne qui s'agite beaucoup sans rendre de réels services
- f. une personne naïve, souvent dupe
- g. un visage maigre et pâle
- h. personne qui dit toujours du mal des gens
- i. intense
- j. une personne très sensible, émotive qui tombe facilement amoureux
- k. collaborateur principal

35. C'est une <b>grosse légume</b> .	<b>g</b>
36. L'affaire ne doit pas être vue comme une <b>pomme de discorde</b> .	<b>f</b>
37. C'est la <b>fin des haricots</b> pour toi!	<b>d</b>
38. C'est un <b>secret de Polichinelle</b> .	<b>c</b>
39. Ces élèves sont des <b>moutons de Panurge</b> .	<b>i</b>
40. Ce n'est pas une promesse <b>de Gascon</b> .	<b>e</b>
41. Il est comme l' <b>âne de Buridan</b>	<b>b</b>
42. Je ne suis pas un <b>bouc émissaire</b> !	<b>k</b>
43. Il a des <b>maines pleines de pouces</b> .	<b>a</b>
44. Cet homme a un air <b>de bœuf</b> .	<b>h</b>
45. Ces femmes ont des doigts <b>de fée</b> .	<b>J</b>

- a. personne qui casse tout
- b. personne incapable de prendre la décision et de choisir entre deux propositions
- c. une information que tout le monde connaît
- d. tout est fini
- e. qui n'est pas sincère
- f. la cause de désaccord
- g. personne importante ou influente
- h. maussade, triste, fâché
- i. personne sans personnalité, qui suit le mouvement, la majorité
- j. extrêmement habiles dans les travaux délicats
- k. personne sur laquelle on fait retomber les torts des autres



- |  |                  |
|--|------------------|
| 46. Jean est jaloux <b>comme un tigre</b> .                        | a, b, d, g, h, i |
| 47. Aujourd'hui, la secrétaire est muette <b>comme une carpe</b> . | f                |
| 48. Ce gamin est sale <b>comme un cochon</b> .                     | a, b, d, g, h, i |
| 49. Ce voleur est malin <b>comme un singe</b> .                    | a, b, d, g, h, i |
| 50. Pourquoi tu es paresseux <b>comme une couleuvre</b> ?          | a, b, d, g, h, i |
| 51. Antoine est bête à <b>manger du foin</b> .                     | a, b, d, g, h, i |
| 52. En 1991, il s'est retrouvé endetté <b>jusqu'au cou</b> .       | e, d, g          |
| 53. Le patron s'est dévoué <b>corps et âme</b> à cette affaire.    | j, a, i,         |
| 54. Des soldats sont armés <b>jusqu'aux dents</b> .                | a, b, d, g, h, i |
| 55. On peut être haut <b>comme trois pommes</b> .                  | c                |

- a. entièrement
- b. d'une façon intense
- c. tout petit
- d. extrêmement
- e. dans une situation financière inextricable
- f. sans dire un mot
- g. très fortement
- h. intensément
- i. complètement
- j. manifester un enthousiasme extrême au service d'une cause, d'une passion
- k. d'une façon très sauvage
- l. très grand

56. Il était fauché <b>comme les blés</b> .	<i>d</i>
57. Tu vas devenir jaune <b>comme un citron</b>	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
58. On dit être ou devenir <b>rouge comme une tomate</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
59. Il est doux <b>comme un agneau</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
60. Ce paysan est fort <b>comme un Turc</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
61. Son grand père est riche <b>comme Crésus</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
62. Jean - Pierre est avare <b>comme Harpagon</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
63. Je suis fier <b>comme un pou</b> de ce qu'on a fait ensemble.	<i>f, g, m, n, o</i>
64. Il devient gai <b>comme un pinson</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
65. Il est connu <b>comme le loup blanc</b> au Vietnam.	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
66. Je me sens fraîche <b>comme une rose</b> .	<i>h, m, n</i>
67. Le pirate est devenu méchant <b>comme un âne rouge</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
68. Tu es joli <b>comme un cœur</b> .	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>
69. Bref, il était laid <b>comme un pou!</b>	<i>b, c, e, g, l, m, n, o</i>

- a. d'une façon terrible*
- b. très fortement*
- c. fortement*
- d. sans aucun sou*
- e. extrêmement*
- f. très orgueilleux*
- g. entièrement*
- h. très reposée et resplendissante*
- i. très dur*
- j. d'une façon très régulière*
- k. d'une façon incroyable*
- l. fortement*
- m. extrêmement*
- n. au plus haut point*
- o. d'une manière extrême*

- |  |          |
|--|----------|
| 70. <i>Le malade s'est réveillé entre chien et loup.</i>                         | <i>b</i> |
| 71. <i>Le bateau est arrivé au chant du Coq.</i>                                 | <i>l</i> |
| 72. <i>Les fruits pèsent, à vue de nez, 15 kg.</i>                               | <i>a</i> |
| 73. <i>Je n'irai pas aux à Saigon pour des prunes.</i>                           | <i>h</i> |
| 74. <i>Pourquoi sommes-nous tous en rang d'oignon ?</i>                          | <i>i</i> |
| 75. <i>Dans ce pays, les ouvriers travaillent pour le roi de Prusse.</i>         | <i>j</i> |
| 76. <i>Ouais, d'accord, je vous envoie ma réponse à Pâques ou à la trinité !</i> | <i>g</i> |
| 77. <i>Il est facile d'organiser des soupers à la fortune du pot.</i>            | <i>k</i> |
| 78. <i>Il est comme un coq en pâte.</i>  | <i>f</i> |
| 79. <i>Les marionnettes lui obéissent au doigt et à l'œil.</i>                   | <i>e</i> |
| 80. <i>Ces plantes poussent en un clin d'œil</i>                                 | <i>c</i> |
| 81. <i>Mon cousin habite au diable Vauvert.</i>                                  | <i>d</i> |

- a. approximativement*
- b. au moment d'entre le coucher du soleil et la nuit noire où les objets se confondent*
- c. très vite*
- d. excessivement loin*
- e. exactement, avec une grande précision*
- f. d'une façon soigneuse et choyée*
- g. le plus tard possible voire jamais*
- h. pour rien*
- i. sur une seule ligne, à la file*
- j. péniblement pour presque aucune compensation*
- k. sans façon, en se contentant de ce qu'il y a*
- l. à l'aube*

- |  |             |
|--|-------------|
| 82. La construction des autoroutes avance <b>à pas de tortue</b> .         | <b>a</b>    |
| 83. J'ai vu Lucie <b>en chair et en os</b> !                               | <b>f</b>    |
| 84. Nous avons travaillé <b>à tour de bras</b> pour obtenir ce prix.       | <b>g</b>    |
| 85. Cet individu a volé mon vélo <b>au nez et à la barbe</b> de la police. | <b>i</b>    |
| 86. Le directeur accepte <b>du bout des lèvres</b> , cette proposition.    | <b>e</b>    |
| 87. La technicienne effectue ses opérations <b>en un tour de main</b> .    | <b>j</b>    |
| 88. Il est <b>à un cheveu près</b> de réussir à faire accepter son plan.   | <b>d</b>    |
| 89. Les paysans africains sont exploités <b>jusqu'à l'os</b> .             | <b>k, h</b> |
| 90. Il est bouddhiste <b>jusqu'au bout des ongles</b> .                    | <b>h, k</b> |
| 91. La petite fille entre dans la chambre <b>à pas de loup</b> .           | <b>m</b>    |
| 92. Ce travail a été fait <b>aux petits oignons</b> .                      | <b>l</b>    |
| 93. Je suis <b>de tout cœur</b> avec les enfants abandonnés.               | <b>b</b>    |
| 94. Il traite son employé <b>comme un chien</b> .                          | <b>c</b>    |

- a. très lentement
- b. très sincèrement
- c. très mal, sans égard ni pitié
- d. à très peu de chose près de
- e. avec sous-entendu, avec antipathie
- f. en personne, physiquement réelle
- g. de toute sa force.
- h. entièrement, extrêmement
- i. devant lui, malgré sa présence
- j. rapidement, sur le champ et efficacement
- k. complètement
- l. avec un soin particulier
- m. de manière souple et silencieuse

**Annexe 16.**  
**Épreuve 3 (traduction)**

Date:

Nom:

Age:

Sexe:

Classe:

École:

Nombre d'années d'apprentissage du français:

*Traduisez les phrases suivantes en français de façon à utiliser les expressions figées métaphoriques appropriées proposées dans le tableau ci-dessous.*

Par exemple: 0. *Gạo thời kì đó **đắt như vàng**, người nghèo không sao mua nổi*  
[riz. époque. là.cher. comme. or .personne . pauvre. incapable. acheter. possible]

*À cette époque, le riz **coûtait les yeux de la tête**, les pauvres ne pouvaient pas en acheter.*

1. *Kế hoạch có hay đến mấy nhưng nếu không có tiền thì cũng **xôi hồng, bóng không**.*
2. *Thảo là một người **ruột để ngoài da**, nên nhiều người không ưa.*
3. *Lời khen có thể chỉ trong chốc lát biến kẻ **nhát như cáy** thành người hùng.*
4. *Đây là người đàn bà có **máu ghen hoạn thư**.*
5. *Sau vụ thua lỗ này anh ta đã **hết sạch sành tiền của**.*
6. *Hắn dám **vuốt râu cọp** nên bị lão ta đánh cho tơi bời.*
7. *Gặp vấn đề này, sự thương thuyết trước đó thành **«công dã tràng»**.*
8. *Ngày mới lấy vợ, Hùng khá chăm chỉ, nhưng bây giờ anh ta **lười chảy thây**.*
9. *Hùng thuộc loại người **vắt cổ chày ra nước**.*

10. Em **đói vàng cả mắt** ra rồi, thầy ơi!
11. Tất cả mọi người đều **một lòng một dạ** hướng về Tổ quốc.
12. Cô Mai là một người rất **hậu đậu**.
13. Chuyện về Lương Văn Quyến là một **«bí mật» ai cũng biết**.
14. Khi cô giáo nói, các em nhỏ **răm rắp theo** lời cô.
15. Ông già thì bé nhỏ và **thấp lùn cùn** còn bà già thì lại cao lớn, trông rất buồn cười.
16. Khi **hai tay buông xuôi** rồi, có mang được tí gì theo đâu mà giữ.
17. Họ luôn **bới lông tìm vết** nhằm chỉ trích đối phương.
18. Có gì thì từ từ nói, chứ làm gì mà **lặng xặng như gà mắc đẻ** vậy hả con !
19. Chỉ có những cái chợ đường biên của người Việt sẽ tiếp tục cam chịu cảnh **trăm đầu đổ đầu tằm** mà thôi.
20. Thằng cu Tý có đọc hàng trăm cuốn sách thì vẫn **ngu như bò**.
21. **Nhanh như cắt**, người em trút ngay bình nước xuống đất.
22. Bất kỳ ai khi bốn ba khắp **chân trời góc bể** đều hi vọng có ngày về đoàn tụ với gia đình.
23. **Với tất cả tấm lòng** của mình, chú mong cháu tới cùng sống và học tập tại gia đình chú.
24. Dù bận rộn đến mấy, lúc nào Hoa hậu Việt Nam cũng **tươi như hoa**.
25. Minh xác định không bao giờ **bắt cá hai tay**.
26. Ta nuôi kẻ dối lừa như **nuôi ong tay áo**.

<p><i>[Avare] comme Harpagon</i></p> <p><i>[Bête] à manger du foin</i></p> <p><i>Dévoué corps et âme</i></p> <p><i>Frais comme une rose</i></p> <p><i>Haut comme trois pommes</i></p> <p><i>Jaloux comme un tigre</i></p> <p><i>Au diable Vauvert</i></p> <p><i>Au doigt et à l'œil</i></p> <p><i>Au nez et à la barbe</i></p> <p><i>Avoir l'estomac dans les talons</i></p> <p><i>Avoir un poil dans la main</i></p> <p><i>Bouc émissaire</i></p> <p><i>Chercher la petite bête</i></p> <p><i><u>[Coûter] les yeux de la tête</u></i></p>	<p><i>Courir deux lièvres à la fois</i></p> <p><i>De tout cœur</i></p> <p><i>En un tour de main</i></p> <p><i>Faire chou blanc</i></p> <p><i>[Fauché] comme les blés</i></p> <p><i>Mains pleines de pouces</i></p> <p><i>Manger les pissenlits par la racine</i></p> <p><i>Mouche du coche</i></p> <p><i>Poule mouillée</i></p> <p><i>Pour des prunes</i></p> <p><i>Réchauffer un serpent dans son sein</i></p> <p><i>Secret de Polichinelle</i></p> <p><i>Tête de linotte</i></p>
--	--

## Annexe 17.

## Grille de correction de l'épreuve 3

*Mauvais choix d'EFM: 0 point*

*Omission: 0 point*

*Bon choix seul d'EFM: 1 point*

*Bon choix et emploi correct d'EFM dans la phrase: 2 points*

1. *Kế hoạch. có. hay. đến. mấy. nhưng .nếu .không có. tiền. thì. cũng. xôi. hỏng, bồng. không.*

Litt. [projet. avoir. intéressant. jusqu'à. combien .mais. si .sans .argent .alors. aussi. riz  
gluant .gâté .pop-corn .non]

Refor: [le projet pourrait être très intéressant, mais sans argent, le riz gluant va être  
gâté et il n'y aura pas non plus de pop-corn]

*Traduction attendue: Le projet a beau être intéressant, sans argent, il va **faire chou blanc**.*

2. *Thảo. là. một. người. ruột. dễ. ngoài. da, nên. nhiều. người. không. ưa.*

Litt. [Thao. être. un. personne. entrailles. laisser. extérieur. peau. alors .plusieurs.  
personnes.non .apprécier]

Refor: [Thao est une personne dont les entrailles sont laissées hors de la peau, c'est  
pourquoi beaucoup de gens ne l'apprécient pas]

*Traduction attendue: Thao est une **tête de linotte**, c'est pour cette raison que beaucoup  
de gens ne l'apprécient pas.*

3. *Lời khen. có thể. chỉ .trong. chốc lát. biến. kẻ .nhát .như .cácy. thành. người hùng.*

Litt. [compliment. pouvoir. seulement .en .instant. transformer. individu. poltron.  
comme. crabe de sabre. devenir.héros]



Refor. [les compliments peuvent en instant transformer un individu poltron comme un crabe de sable en héros]

*Traduction attendue: Les compliments pourraient faire d'une poule mouillée un héros en peu de temps.*

4. Đây là. người .đàn bà. có .máu ghen. Hoan thu.

Litt. [voici . femme . avoir . jalousie. Hoan Thu]

Refor. [C'est une femme qui a la jalousie de Hoan Thu]

*Traduction attendue: Cette femme est jalouse comme un tigre.*

5. Sau .vụ. thua lỗ. này. anh ta. đã .hết. sạch. tiền. của.

Litt. [après. opération .perte.ci. lui .déjà . fin .propre. argent .bien]

Refor. [Après avoir subi cette perte, il a fini tout l'argent et les biens]

*Traduction attendue: Il est fauché comme les blés après cette perte financière.*

6. Hắn. dám .vuốt .râu .cọp. nên. bị. lão. ta .đánh cho. tơi bời.

Litt. [lui .oser.caresser. barbe. tigre .alors .subir .individu .là .battre.en pièces]

Refor. [il ose caresser la barbe du tigre, aussi l'individu –là l'a très fortement battu]

*Traduction attendue: Il a osé d'agir au nez et à la barbe de cet homme, c'est pourquoi ce dernier l'a mis en pièces.*

7. Gặp. vấn đề. này, sự. thương thuyết. trước. đó. thành. «công. dã tràng».

Litt. [rencontrer.problème .ci .événement .négociation .avant .là.devenir. travail .crabe de sables]

Refor. [en ayant ce problème, la négociation d'avant est devenue un travail de crabe de sable]

*Traduction attendue: Les négociations précédentes sont alors pour des prunes à cause de ce problème.*

8. Ngày. mới. lấy .vợ, Hùng. khá. chăm. chỉ, nhưng .bây giờ. anh ta. lười. chầy .thây.

Litt. [jour. nouveau. prendre. femme. Hung. assez. assidu. maintenant. lui. paresseux. couler. carcasse]

Refor. [le jour où Hung vient de se marier, il était assez laborieux. Maintenant il est si paresseux que sa carcasse coule]

*Traduction attendue: Après le mariage Hung était bien laborieux mais maintenant il a un poil dans la main.*

9. Hùng. thuộc. loại. người. vắt. cổ. chày. ra .nước.

Litt. [Hung. appartenir. genre. humain. tordre .cou .pilon .sortir .eau]

Refor. [Hung est le genre qui tord le cou de pilon pour avoir de l'eau]

*Traduction attendue: Hung est bel et bien le type avare comme Harpagon.*

10. Em. đói. vàng. cả. mắt. ra. rồi, thầy. ơi!

Litt. [petit frère (sœur). faim .jaune .même .yeux .sortir .déjà .professeur .hein]

Refor. [J'ai si faim que mes yeux sont déjà devenus jaunes, monsieur le professeur]

*Traduction attendue: Monsieur le professeur, j'ai l'estomac dans les talons !*

11. Tất cả .mọi .người .đều. một .lòng. một. dạ. hướng về. Tổ quốc.

Litt. [tout. des .humain. également. un .entraille.un .estomac . se tourner vers. patrie]

Refor. [Tout le monde se tourne vers la patrie avec entrailles et estomac].

*Traduction attendue: Tout le monde s'est dévoué corps et âme à la Patrie*

12. Cô .Mai. là. một. người. rất. hậu .đạo.

Litt. [tante. Mai. être. un. personne. très. brise-tout]

Refor. [Mademoiselle Mai est une personne qui est un véritable brise-tout]

*Traduction attendue: Mademoiselle Mai a les mains pleines de pouces.*

13. Chuyện. về. Lương. Văn. Quyên. là. một. «bí mật». ai. cũng. biết.

Litt. [affaire. de. Luong. Van. Quyen. être. un .secret. qui. aussi. savoir]

Refor. [l'affaire de Luong Van Quyen est un secret que tout le monde sait]

*Traduction attendue: L'histoire de Luong Van Quyen est un secret de Polichinelle.*

14. Khi. cô giáo. nói, các. em .nhỏ. **răm rắp. theo.** lời. cô.

Litt. [temps .professeur .dire. des .enfant .petit . tous en même temps. suivre. parole. tante]

Refor. [Au moment où la professeure parle, les enfants obéissent, tous et en même temps, à sa parole]

*Traduction attendue: Chaque fois que la maîtresse dit quelque chose, les petits enfants lui obéissent au doigt et à l'œil.*

15. Ông. già. thì. bé nhỏ. và. **thấp. lùn cùn.** còn. bà. già. thì lại. cao lớn. trông. rất. buồn cười.

Litt. [monsieur. vieux. alors. petit. et. bas. trop court .encore .madame .vieux. alors. grand. voir. très. drôle]

Refor. [le vieil homme est de petite taille et trop bas tandis que la vieille femme est de grande taille est haute. C'est drôle à voir]

*Traduction attendue: C'est drôle de voir un homme haut comme trois pommes à côté d'une femme si grande.*

16. Khi. **hai. tay. buông. xuôi.** rồi, có .mang. được. tí. gì. theo. đâu .mà .giữ.

Litt. [temps. deux .mains .laisser. vers le bas. déjà .avoir .emporter. gagner. peu. quoi. avec. où. mais. détenir]

Refor. [le temps ou les deux mains sont laissées tomber vers le bas, on ne peut rien emporter, il ne faut donc pas tout retenir]

*Traduction attendue: Il ne faut pas tout garder, car on ne peut rien emporter avec soi lorsque l'on **mange les pissenlits par la racine.***

17. Họ. luôn. **bới. lông. tìm .vét.** nhằm .chỉ trích .đối phương.

Litt. [eux. souvent. fouiller. poils.chercher. trace .afin. critiquer.adversaire]

Refor. [Ils fouillent toujours dans les poils pour chercher des traces en vue de critiquer leur partie adversaire]

*Traduction attendue: Le plus souvent, pour critiquer les adversaires, ces gens **cherchent les petites bêtes.***

18. Có. gì. thì. từ từ. nói, chứ. làm. gì. mà. **lãng xãng. như. gà .mắc. để** .vậy .hà. con.

Litt. [avoir. quoi. alors .lentement. dire .mais. que .alors. empressé. comme. poule. occupé. ainsi. pondre.hein. enfant]

Refor. [S'il y a quelques choses à dire, dis-le calmement, ne sois pas empressé comme une poule en train de pondre un œuf]

*Traduction attendue: Arrête de faire **la mouche du coche** et dis-moi tranquillement ce que tu as à dire!*

19. Chỉ có. những. cái chợ .đường biên. của. người. Việt. sẽ .tiếp tục. cam chịu. cảnh. **trăm .dâu .đổ. đầu. tằm** .mà thôi.

Litt. [seulement. des. marchés. frontalier .de .personnes .Viet. continuer. subir. scène .cent .murier .jeter .tête .ver à soie. seulement]

Refor. [les marchés frontaliers des Vietnamiens sont les seuls qui se trouvent dans la situation de cents muriers jetés sur la tête de ver à soie]

*Traduction attendue: Seuls les marchés frontaliers des Vietnamiens sont les **boucs émissaires**.*

20. *Thằng cu. Ty .có .đọc. hàng trăm. cuốn sách. thì. vẫn. ngu. như. bò.*

Litt. [gars .Ty. avoir. lire .centaine .livre .mais .encore. bête. comme .bouf]

Refor. [Ce garçon Ty peut lire des centaines de livres, mais il va rester bête comme un bœuf]

*Traduction attendue: Ty demeure **bête à manger du foin** malgré les centaines de livres qu'il va lire.*

21. *Nhanh. như. cắt, người em. trút. ngay. bình. nước. xuống .đất.*

Litt. [rapidement. comme .crécerelle. petit frère. verser. immédiatement. pot .eau .vers le bas .terre]

Refor. [rapide comme une crécelle, le petit frère à immédiatement versé le pot d'eau par terre]

*Traduction attendue: Le petit frère a vidé, **en un tour de main**, le pot d'eau sur le sol.*

22. *Bất kỳ. ai. khi. bốn ba. khắp .chân .trời .góc .bể .đều .hi .vọng .có .ngày .về. đoàn tụ.với. gia đình.*

Litt. [n'importe .qui .temps .s'affairer .partout .pied .ciel .coin .mer .égal .espérer .avoir .jour .se retrouver .avec .famille]

Refor. [au moment de s'affairer partout au pied du ciel et au coin de la mer, n'importe qui espère avoir un jour de se retrouver avec sa famille]

*Traduction attendue: Tous ceux qui s'affairent **au diable Vauvert**, souhaitent retrouver leur famille.*

23. *Với tất cả tấm lòng của mình, chú mong cháu tới cùng sống và học tập tại gia đình chú.*

Litt. [avec. tout. pièce .entrailles. de. moi. oncle. souhaiter. neveu. arriver .ensemble.vivre .et .étudier .dans. famille. oncle]

Refor. [De toute entrailles, je veux que toi, mon neveu vienne vivre et étudier chez nous]

*Traduction attendue: Je souhaite de tout cœur que tu viennes vivre chez nous pendant tes études.*

24. *Dù bận rộn đến mấy, lúc nào Hoa hậu Việt Nam cũng tươi như hoa.*

Litt. [malgré. occupé. jusqu'à. combien. quand. reine de beauté. Vietnam. aussi. frais. comme. fleur]

Refor. [quoique très occupée, la Miss de beauté vietnamienne est toujours fraîche comme une fleur]

*Traduction attendue: La Miss de beauté vietnamienne est toujours fraîche comme une rose bien qu'elle soit très occupée.*

25. *Minh xác định không bao giờ bắt cá hai tay.*

Litt. [Minh .décider. non .jamais .attraper .poisson. deux .mains]

Refor. [Minh décide de ne jamais attraper du poisson des deux mains]

*Traduction attendue: Minh a pris la décision de ne jamais courir deux lièvres à la fois.*

26. *Ta nuôi kẻ dối lừa như nuôi ong tay áo.*

Litt. [moi. nourrir .individu .menteur .comme .nourrir .abeille .manche]

Refor. [j'élève un tel menteur comme si je nourris une abeille dans la manche]

*Traduction attendue: Pour moi, élever un tel menteur c'est **réchauffer un serpent** dans mon sein.*

**Annexe 18.****Formulaire de consentement éclairé: objet et conditions de participation**

Chère étudiante, cher étudiant,

Je m'appelle Le Thi Hoa et c'est dans le cadre d'une thèse en didactique à l'Université de Montréal que je mène une recherche qui porte sur l'impact de l'approche d'enseignement par traduction/comparaison sur la compréhension et la rétention des expressions figées métaphoriques (EFM) françaises.

Si vous le voulez bien, nous aimerions vous donner cinq cours (en raison de 45 minutes par cours) sur les expressions figées métaphoriques françaises. Vous serez par la suite invité(e) à faire trois épreuves qui dureront environ trois heures pour mesurer l'impact de cette intervention. Nous pensons que votre participation pourrait par la même occasion, contribuer à votre meilleure connaissance en français en général. Nous vous garantissons que les données qui seront collectées au cours des tests seront traitées de façon confidentielle car les noms des personnes qui participeront à l'étude ne seront pas mentionnés de même que toute autre information qui pourrait permettre de les identifier dans notre thèse ou une éventuelle publication. Si vous acceptez de participer, nous vous informons que les cours commenceront au mois de novembre 2006 à l'Université de Hanoi. Les heures et les salles précises seront vous communiquées plus tard.

Nous vous précisons encore une fois que votre participation est volontaire et non rémunérée et que vous n'êtes aucunement obligés d'accepter de participer à cette recherche. Si jamais il vous arrivait de changer d'avis en cours de recherche pour une raison quelconque, sachez que vous aurez tout à fait le droit d'abandonner sans aucun préjudice.

Si vous avez des questions à poser, si vous décidez d'annuler votre participation que nous aurions déjà pris d'un commun accord, n'hésitez pas à me contacter au numéro de téléphone qui suit: (84) 0903 42 1473 ou à l'adresse suivante :

Le Thi Hoa, 15 to 1, Quan Hoa, Cau giay , Hanoi, Vietnam.

Merci de votre collaboration que j'apprécie d'avance.



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ**

Titre de la recherche: *L'enseignement des expressions figées métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens.*

Je, soussigné(e) \_\_\_\_\_

reconnait avoir pris connaissance de l'objet de la recherche titrée ci-dessus et des conditions de participation à celle-ci.

Aussi, j'avoue en avoir discuté suffisamment avec la dénommée Le Thi Hoa responsable de l'étude et compris les avantages et inconvénients afférents.

En foi de quoi, je signe cette attestation en guise de témoignage de mon consentement libre et éclairé à y participer.

**Signature de l'étudiant ou de l'étudiante**

**Fait à Hanoi le.....**



## COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

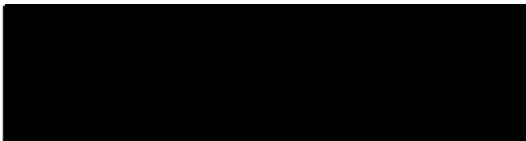
**« Enseignement des expressions métaphoriques françaises à des apprenants vietnamiens »**

soumis par : **Thi Hoa LE, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation**

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.



François Bowen, Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

28 septembre 2006

Date d'émission